

平成 29 年度プロジェクト研究報告書

初等中等教育－35

質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する中間報告書  
社会情緒的コンピテンス調査研究に係る分析結果報告書

平成 30 年（2018 年）3 月  
研究代表者 濱口 太久未  
（生徒指導・進路指導研究センター長）





## 目次

|   |    |
|---|----|
| 第1章 概要.....                                 | 1  |
| 第1節 はじめに.....                               | 2  |
| 第2節 児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの発達.....          | 3  |
| 2-1 問題・目的.....                              | 3  |
| 2-2 調査概要.....                               | 4  |
| 第2章 コンピテンスの変化・発達.....                       | 17 |
| 第1節 自尊心.....                                | 18 |
| 1-1 問題と目的.....                              | 18 |
| 1-2 使用尺度.....                               | 19 |
| 1-3 結果.....                                 | 19 |
| 1-4 考察.....                                 | 20 |
| 第2節 自律的学習動機づけ, エンゲージメント.....                | 22 |
| 2-1 はじめに.....                               | 22 |
| 2-2 問題と目的.....                              | 22 |
| 2-3 使用尺度.....                               | 24 |
| 2-4 結果.....                                 | 24 |
| 2-5 考察と展望.....                              | 28 |
| 第3節 教師・友人との関係性（アタッチメント機能）と向社会性, 他者への尊敬..... | 33 |
| 3-1 問題と目的.....                              | 33 |
| 3-2 使用尺度.....                               | 37 |
| 3-3 結果.....                                 | 38 |
| 3-4 考察と展望.....                              | 48 |
| 第4節 Well being, 抑うつ気分.....                  | 56 |
| 4-1 問題.....                                 | 56 |
| 4-2 結果.....                                 | 56 |
| 4-3 考察.....                                 | 58 |
| 第3章 コンピテンスの変化・発達に影響し得る要因の検討.....            | 61 |
| 第1節 学校行事・課外活動への取組と社会情緒的コンピテンスとの関連の検討.....   | 62 |
| 1-1 問題と目的.....                              | 62 |
| 1-2 使用尺度.....                               | 62 |
| 1-3 結果.....                                 | 63 |
| 1-4 考察.....                                 | 85 |
| 第2節 所属学級・教師との関連及び家庭の状況の要因.....              | 89 |
| 2-1 問題と目的.....                              | 89 |

|     |           |    |
|-----|-----------|----|
| 2-2 | 使用尺度..... | 89 |
| 2-3 | 結果.....   | 90 |
| 2-4 | 考察.....   | 94 |

## 研究組織

|                   | 氏名     | 所属・職名                         | 備考    |
|-------------------|--------|-------------------------------|-------|
| 研究<br>代表者         | 濱口 太久未 | 生徒指導・進路指導研究センター長              |       |
| 研究<br>分担者<br>(所内) | 藤平 敦   | 生徒指導・進路指導センター総括研究官            | 事務局   |
|                   | 篠原 郁子  | 生徒指導・進路指導センター主任研究官            |       |
|                   | 宮古 紀宏  | 生徒指導・進路指導センター主任研究官            | 事務局   |
|                   | 立石 慎治  | 生徒指導・進路指導センター研究員              | 事務局   |
|                   | 大塚 尚子  | 国際研究・協力部総括研究官                 |       |
|                   | 小田 沙織  | 国際研究・協力部研究員                   |       |
|                   | 梅澤 希恵  | 国際研究・協力部研究員                   |       |
|                   | 猿田 祐嗣  | 教育課程研究センター基礎研究部長              |       |
|                   | 萩原 康仁  | 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官          |       |
|                   | 濱 由樹   | 生徒指導・進路指導研究センター企画課長           | 事務局   |
|                   | 加藤 弘樹  | 教育課程研究センター長                   |       |
|                   | 堀 清一郎  | 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官          |       |
| 研究<br>分担者<br>(所外) | 滝 充    | 国立教育政策研究所客員研究員                |       |
|                   | 土屋 隆裕  | 横浜市立大学教授                      |       |
|                   | 山田 文康  | 静岡大学情報学部名誉教授                  |       |
|                   | 伊藤 秀樹  | 東京学芸大学教育学部講師                  |       |
|                   | 京免 徹雄  | 愛知教育大学教育学部講師                  |       |
|                   | 小山田 建太 | 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程          |       |
|                   | 津多 成輔  | 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程          |       |
|                   | 遠藤 利彦  | 東京大学大学院教育学研究科教授               | 客員研究員 |
|                   | 石井 佑可子 | 藤女子大学文学部准教授                   |       |
|                   | 武藤 世良  | お茶の水女子大学教学 IR・教育開発・学修支援センター講師 |       |
|                   | 榊原 良太  | 鹿児島大学学術研究院法文教育学域法文学系講師        |       |
|                   | 川本 哲也  | 東京大学大学院教育学研究科特任助教             |       |
|                   | 河本 愛子  | 東京大学大学院教育学研究科博士課程             |       |
|                   | 村木 良孝  | 子どもの虹情報研修センター研修課員             |       |
|                   | 利根川 明子 | 東京大学大学院教育学研究科博士課程             |       |

## 第1章 概要

---

第1節 はじめに

第2節 児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの発達

## 第1節 はじめに

本報告書は、平成 27(2015)年度～平成 28(2016)年度における国立教育政策研究所のプロジェクト研究『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究』の一環として行われた児童期・青年期対象の大規模調査の分析結果をとりまとめたものです。非認知的スキルあるいは社会情緒的コンピテンスの発達に関わる理論及び実証研究の世界的動向については、既に別冊の報告書として公刊させていただいておりますが、この度は、それとは独立に、現今の日本の児童生徒における非認知的な心の実状を報告させていただくものです。

現在、人の生涯にわたる心と身体・健康及び経済的安定性なども含めた社会的適応に対して、人生前半に培われる非認知的スキル・社会情緒的コンピテンスが相対的に大きな影響力を有する可能性が指摘され、それに関わる実に多様な研究が世界各地で精力的に展開されています。そして、別冊の報告書でお示ししましたように、現に、そうした心の力の発達が、いかなる要因によって規定されるのか、また、どのような適応的帰結を招来し得るのかといったことに関して、極めて興味深い知見が数多く提示されるに至っております。

また、そうした先端的知見に基づいた新たな教育的介入の試みも、複数の国で既に開始されております。

無論、こうした研究の世界的動向から学び得るところは極めて大きいわけですが、それをそのまま日本の子供たちの発達や教育に適用して考えることに対しては、慎重なスタンスが求められるのかと思います。やはり、日本の子供たちの非認知的な心の発達の実際を直に把握し、その上で、諸外国において既に得られている知見と併せて、日本の子供の教育に実践的に生かしていくという方向性が、当然、追究されるべきものと言えます。

このような考えの下、私どもは、日本の小学生中高学年、中学生、高校生を対象にした大規模調査を実施するに至りました。結果的に、総勢 1 万人を超える児童生徒及びその保護者から、またサンプルとなった学校でその児童生徒の教育に携わっている教師からも、2 時点にわたって質問紙調査に御協力をいただくことができました。

本報告書の成果報告は、大きく 2 つのセクションに分かれております。まず、第 2 章では、1 年の間を置いた 2 時点間で、各種の社会情緒的コンピテンスが、集団平均値としていかに変動したか、また、個々人の集団内順位がいかに安定していたかということを中心に報告させていただきます。その後、第 3 章では、学校内の様々な行事や部活動が、また教師や家庭の諸要因が、児童生徒の各種社会情緒的コンピテンズとどのような関連性を有しているかについて報告させていただきます。

なお、本調査研究は、「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究」（平成 27 年度～平成 28 年度）に引き続くものであり、これら両者によって得られた知見についての概括的な整理結果や今後の課題・方向性等については、本プロジェクト研究の最終報告書において提示する予定です。

本調査の遂行に当たり、実に多くの方々に貴重な御尽力を賜りました。調査設計・実施手順等において御協力くださった自治体、教育委員会、学校関係の皆様、そして、実際に質問紙に御回答くださった児童生徒、保護者、教師の皆様に対して、心より感謝申し上げます。本報告書の成果をそれぞれに御活用いただければ幸甚と存じます。

(遠藤 利彦)



## 第2節 児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの発達

### 2-1 問題・目的

社会情緒的コンピテンスが、社会において持つ意義は大きい (OECD, 2015)。児童期・青年期の子供たちは成長し、いずれ社会に出ていくわけであるが、社会生活の諸側面に社会情緒的コンピテンスは顔を見せる。例えば、学習場面における学び方 (Furnham, 2011) や学業達成 (Crosnoe, Benner, & Schneider, 2012)、仕事のパフォーマンス (Ones & Viswesvaran, 2011) や社会的成功 (Daly, Delaney, Egan, & Baumeister, 2015; Gelissen, & de Graaf, 2006; Moffitt et al., 2011)、身体的・精神的健康や寿命 (Appleton, Loucks, Buka, Rimm, & Kubzansky, 2013; Cornwell & Waite, 2009; Kern & Friedman, 2011; Kubzansky, Martin, & Buka, 2009; Moffitt et al., 2011) などと関連することが示されており、社会情緒的コンピテン스에注目する意義が示唆される。

社会情緒的コンピテンスを社会的に望ましい方向へと発達させることは、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心を育むという点で、豊かな人間性を育むことにつながり、教育の目的の一つでもある「生きる力」を育むことにも資するのではないかと考えられる。しかし、社会情緒的コンピテンスは変化するものなのだろうか。これまでの多くの研究知見から、例えば、社会情緒的コンピテンスの一つであるパーソナリティ特性は通時的に高い順位の安定性を示すが (Roberts & DelVecchio, 2000)、生涯にわたって変化し続けるものであり、特に、成人期前期以前に変化する量が大きいことが示されている (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006)。

また、実際の介入によってパーソナリティ特性が短期間に変化し得ることも示されており (Roberts et al., 2017)、その是非はともかく、社会情緒的コンピテンスを教育のターゲットとすることの可能性がうかがわれる。

では、社会情緒的コンピテンスの発達はどのように検討するのであろうか。ここでは、パーソナリティ特性の発達研究で用いられる五つの分析の視点 (Roberts, Wood, & Caspi, 2008) を基に議論を進める。

一つ目の視点は、社会情緒的コンピテンスの構造的な変化と安定性を検討する視点である。例えば、パーソナリティ特性では、5 因子モデル (Five Factor Model) やビッグ・ファイブ (Big Five) と呼ばれる、外向性 (Extraversion)、調和性 (Agreeableness)、誠実性 (Conscientiousness)、神経症傾向 (Neuroticism)、開放性 (Openness) という五つの次元で人のパーソナリティを全体的に捉える構造モデルがコンセンサスを得ている (John, Naumann, & Soto, 2008)。パーソナリティ特性の 5 因子の構造のような、社会情緒的コンピテンスの因子構造が経時的に一貫しているかどうかを検討することが、この視点の検討内容となる。

二つ目の視点は、社会情緒的コンピテンスの平均値が同一サンプル内でどれほど変化するかを検討する視点であり、社会情緒的コンピテンスの尺度得点の絶対的な変化を扱うとも言い換えられる。2 時点のデータであれば、古典的には対応のある  $t$  検定を用いて検討がなされる。

三つ目の視点は、サンプル内における相対的な順位の変化という視点である。これは、2 時点間の社会情緒的コンピテンスの得点の相関係数の大きさを検討対象とする視点で、得られてくる係数の値が小さいほど、サンプルを構成する一人一人の得点変動の個人差が大きいことを示す。

四つ目の視点は、経時的な社会情緒的コンピテンスの得点の変化と安定性の個人差を検討するものである。

五つ目の視点は、サンプルを構成する個人内で、その人の社会情緒的コンピテンスの構造が経時的に連続しているかを問題にするものである。

ここで、二つ目と三つ目の視点は、共にサンプル全体の社会情緒的コンピテンスの発達に関する標準的・平均的な傾向を検討する視点である。しかし、両視点には大きな違いがある。例えば、100 人のサンプルを対象に 2 回にわたり外向性を測定する同じ心理測定尺度を実施したとする。1 回目の得点と比べ、2 回目には 100 人全員が 5 点だけ得点を伸ばしたとすると、平均値レベルの変化としてはプラス 5 点ということにな

る。しかし、これでは全員の順位がそのままなので、1回目と2回目の得点の相関係数は1となり、完全に順位は一貫していることとなる。逆に、1回目から2回目にかけて、ある人は得点を伸ばし、ある人は変わらず、ある人は得点を下げたとすると、順位の安定性は低くなり、変動があったことが示唆される。しかし、一人一人の変化量が相殺されて平均として0点になったとしたら、平均値レベルでの変化は見られなかったことになる。このように、両視点は同じサンプル全体を見る視点でありながら、その意味するものは大きく異なることに注意をする必要がある。

児童期・青年期の子供たちにおける社会情緒的コンピテンスの発達の様相を明らかにするために、全般的な傾向を知ることは意味のあることである。発達研究において、標準・平均を明らかにすることと個人差を明らかにすることの2点は大きな目的と言える。標準・平均を知ることなく個人差の議論をすることは意味をなさないため、前者をまずはじめに検討することは重要なことである。社会情緒的コンピテンスの標準的・平均的な発達に関しては、特にパーソナリティ特性の変化と安定性に関する知見が数多く積み重ねられている。しかし、それ以外の社会情緒的コンピテンスに関する知見は多くなく、特に、我が国のサンプルに基づいた知見は、皆無である。介入による社会情緒的コンピテンスの発達を議論するために、そもそも我が国の児童期・青年期の子供たちにおける社会情緒的コンピテンスの標準的・平均的な発達の様相を基礎的資料として知る必要があるだろう。そこで、本研究では、2015年度・2016年度に国立教育政策研究所を通じて行われた社会情緒的コンピテンスに関する児童期・青年期の子供たちを対象とした調査結果を基に、我が国の児童期・青年期の子供たちの社会情緒的コンピテンスの発達に関する示唆を得ることを目的とした。

## 2-2 調査概要1

### 2-2-1 調査方法

調査は2015年度から2016年度にかけて、2回の短期縦断調査として行われた。1回目の調査は、2016年1月から3月にかけて、関東圏の1都道府県及び1指定都市教育委員会が選定した小学校、中学校、高校において、児童生徒本人、保護者、担任教師、学校責任者を対象とした質問紙調査を行った。対象とした小学校は15校、中学校は11校、高校は9校であった。児童生徒本人には、「“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答するものと、家庭において回答するものの2種を配布・実施した。保護者には、「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、家庭において回答することを求めた。担任教師には、同じく「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答することを求めた。学校責任者にも同様に、「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答することを求めた。保護者、担任教師、学校責任者の調査質問紙は、全て印字されているタイトルは同じであるが、後述するように、その内容は異なるものであったことに注意されたい。調査は、全て自記式で、回答後は調査票とともに配布した付属の専用封筒に入れ、封をした状態での提出を求めた。

2回目の調査は、2016年11月から12月にかけて、1回目の調査を行った際と同じ関東圏の2つの自治体に属する小学校、中学校、高校において、児童生徒本人、保護者、担任教師、学校責任者を対象とした質問紙調査を行った。2回目の調査においては、回答者の負担を軽減すべく、調査質問紙内に含まれる項目を減らし、児童生徒本人は、学校内で回答をする調査質問紙のみに回答し、保護者、担任教師、学校責任者に関しては、1回目の調査時と同様の方法で回答を行った。

---

<sup>1</sup> 1回目の調査と重複する箇所については、前回報告書（国立教育政策研究所 平成28年度 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する調査報告書）に記載したものをそのまま再掲する。

### 2-2-2 倫理的配慮

調査対象者には、質問紙回答前に添付された調査協力に関する説明書に目を通していただいた。この説明書には、調査の目的や個人情報保護、研究協力の任意性と撤回の自由についての記述が含まれていた。調査対象者には、この説明書に目を通していただいた上で、回答に同意をいただけた場合のみ、質問紙への回答を行っていただいた。

また、児童生徒本人については、保護者が回答への同意をしない場合には、回答を行わないよう説明書に明記した。そのため、児童生徒本人は、本人と保護者の同意の上で回答を行い、保護者、担任教師、学校責任者は、回答者の同意の上で回答を行うこととなった。

なお、本研究は、国立教育政策研究所研究倫理審査委員会の承認（審査番号 2015-06）と東京大学全学倫理審査専門医委員会の承認（審査番号 15-149）を受けて実施した。

### 2-2-3 調査対象者

**小学校** 前述のように、1回目・2回目の調査共に関東圏のある自治体に属する小学校 15 校を調査の対象とした。自記式の調査質問紙であることから、質問票への記入が可能と考えられる学年を調査対象とした。

また、1回目の調査においては、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の児童は、対象としなかった。そのため、1回目の調査における調査対象は、小学校4年生及び5年生の2学年となった。1回目の調査質問紙は、3,066名の児童と保護者に対して配布された。そのうち、児童が学校内で回答するものについては、2,956名が同意の上、回答を行った（回収率 96.4%）。家庭内で児童が回答するものについては、2,718名が同意の上、回答を行った（回収率 88.6%）。保護者の調査質問紙については、2,642名が同意の上、回答を行った（回収率 86.2%）。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学校4年生及び5年生の児童の担任教師 95 名に配布され、そのうち、87名が同意の上、回答を行った（91.6%）。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学生の児童が所属する 15 校の小学校につき各 1 部配布され、そのうち、13校から回答があった（回収率 86.7%）。

2回目の調査については、3,073名の小学5年生及び6年生の児童と保護者に調査質問紙が配布された。そのうち、児童が学校内で回答するものについては、2,968名が同意の上、回答を行った（回収率 96.6%）。保護者の調査質問紙については、2,572名が同意の上、回答を行った（回収率 83.7%）。教師を対象とした2回目の調査質問紙は、調査対象となった小学校5年生及び6年生の児童の担任教師 96 名に配布され、そのうち、90名が同意の上、回答を行った（93.8%）。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学生の児童が所属する 15 校の小学校につき各 1 部配布され、そのうち、13校から回答があった（回収率 86.7%）。

**中学校** 小学校と同じく、関東圏のある自治体に属する中学校 11 校を調査の対象とした。小学校と同様に、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の生徒は、対象としなかった。そのため、調査対象は、中学校1年生及び2年生の2学年となった。調査質問紙は、3,089名の生徒と保護者に対して配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては、2,891名が同意の上、回答を行った（回収率 93.6%）。家庭内で生徒が回答するものについては、2,682名が同意の上、回答を行った（回収率 86.8%）。保護者の調査質問紙については、2,375名が同意の上、回答を行った（回収率 76.9%）。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった中学校1年生及び2年生の生徒の担任教師 92 名に配布され、そのうち、89名が同意の上、回答を行った（96.7%）。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった11校の中学校につき各 1 部配布され、そのうち、8校から回答があった（回収率 72.7%）。

2回目の調査については、3,063名の中学2年生及び3年生の生徒と保護者に調査質問紙が配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては、2,829名が同意の上、回答を行った（回収率 92.4%）。保護者の調査質問紙については、2,182名が同意の上、回答を行った（回収率 71.2%）。教師を対象とした2

回目の調査質問紙は、調査対象となった中学2年生及び3年生の生徒の担任教師88名に配布され、そのうち、86名が同意の上、回答を行った(97.7%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった中学校の生徒が所属する11校の中学校につき各1部配布され、そのうち、9校から回答があった(回収率81.8%)。

**高校** 関東圏の2つの自治体に属する高校9校を調査の対象とした。また、小学校、中学校と同様に、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の生徒は、対象としなかった。そのため、調査対象は高校1年生及び2年生の2学年となった。調査質問紙は、5,585名の生徒と保護者に対して配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては5,202名が同意の上、回答を行った(回収率93.1%)。家庭内で生徒が回答するものについては、4,749名が同意の上、回答を行った(回収率85.0%)。保護者の調査質問紙については、4,502名が同意の上、回答を行った(回収率80.6%)。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった高校1年生及び2年生の生徒の担任教師143名に配布され、そのうち、135名が同意の上、回答を行った(94.4%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった9校の高校につき各1部配布され、そのうち、8校から回答があった(回収率88.9%)。

2回目の調査については、5,529名の高校2年生及び3年生の生徒と保護者に調査質問紙が配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては、4,900名が同意の上、回答を行った(回収率88.6%)。保護者の調査質問紙については、3,945名が同意の上、回答を行った(回収率71.4%)。教師を対象とした2回目の調査質問紙は、調査対象となった高校2年生及び3年生の生徒の担任教師142名に配布され、そのうち、130名が同意の上、回答を行った(91.6%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった高校の生徒が所属する9校の高校につき各1部配布され、そのうち、7校から回答があった(回収率77.8%)。

全体を通じ、1回目調査の回収率は約85%程度(range: 72.7%–96.7%)、2回目調査の回収率は約85%程度であり(range: 71.2%–97.7%)、近年の我が国の社会調査における回収率に鑑みても、十分な回収率であった(海野・篠木・工藤, 2009)。

#### 2-2-4 調査項目

まず、1回目の調査時における調査項目について概説する。

**児童・生徒調査票(学校内)** 児童生徒本人が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、基本的に同じものであった。調査票内には、以下の13個の内容について尋ねるものと、基礎的な情報(年齢・生年月日・性別・家族構成・兄弟姉妹の数)を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 児童生徒のパーソナリティ特性を測定するために、日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J; Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003; 日本語版として 小塩・阿部・カトローニ, 2012) を用いた。外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性のビッグファイブ・パーソナリティを各2項目、合計10項目で測定する尺度で、(1)まったく違うと思うー(7)強くそう思う の7件法で測定した。
- B) 生活習慣 児童生徒の食生活や就寝・起床時間を測定した。
- C) 課外活動(習い事等)への参加 課外活動への参加の有無、参加が認められる場合にはどのような活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定した。小学生では、課外活動として学習塾以外の習い事を想定させた。中学生及び高校生では習い事ではなく部活動を想定させた。
- D) 学校行事への参加 学校行事に関する活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定した。
- E) 他者への尊敬 家族・学校教師・先輩や上級生・友人・有名人の5カテゴリーについて、尊敬する人がいるか否かを2件法にて測定した。

- F) インターネット利用 日常生活におけるインターネットの利用の有無や使用機器、利用頻度、利用時間及び利用目的を測定した。
- G) 感情特性 喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じないー(5)とてもよく感じるの 5 件法で測定した。
- H) 感情知性 児童生徒の感情知性を測定するために、EI 尺度 (箱田・小松・中村, 2010) を用いた。EI 尺度は、「自己感情の表現」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」の三つの感情知性を各 4 項目、合計 12 項目で測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる の 5 件法で測定した。
- I) セルフコントロール 児童生徒のセルフコントロールを測定するために、日本語版セルフコントロール尺度短縮版 (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004; 日本語版として 尾崎・後藤・小林・杳澤, 2016) を用いた。これは、計 13 項目からセルフコントロールを測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる の 5 件法で測定した。
- J) 保護者との関係性 (愛着) 児童生徒の主たる養育者に対する愛着スタイルを測定するために、アタッチメント・スタイル尺度 (Fraley, Heffernan, Vicary, & Brumbaugh, 2011; 日本語版として 古村・村上・戸田, 2016) を用いた。愛着スタイルにおける親密性の回避を 6 項目、見捨てられ不安を 3 項目の、合計 9 項目から愛着スタイルを測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる の 5 件法で測定した。
- K) 担任教師との関係性 (愛着機能) 担任教師を愛着対象として、どのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度 (村上・櫻井, 2014) を用いた。この尺度は、愛着の機能を「近接性の維持」、「安全な避難場所」、「分離苦悩」、「安全基地」の四つの側面から測定するが、今回の調査では、担任教師への愛着に注目したため、この 4 下位尺度のうちの 2 つ、「安全な避難場所」と「安全基地」の 3 項目ずつ、合計 6 項目を抜粋して用いた。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる の 4 件法で求めた。
- L) 自尊心 児童生徒の自尊感情を測定するため、日本語版自尊感情尺度を用いた (Rosenberg, 1965; 日本語版として 山本・松井・山成, 1982)。計 10 項目から自尊心を測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる の 5 件法で測定した。
- M) 愛他的行動 児童生徒の向社会的行動を測定するため、愛他性尺度 (首藤, 1990) を用いた。これは、児童の愛他的行動という純粋に他者のためにとられる行動の頻度を 13 項目で測定する尺度で、(1)したことがないー(3)たくさんある の 3 件法で測定した。

**児童・生徒調査票 (家庭内)** 児童生徒本人が家庭内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、基本的に同じものであった。調査票内には、以下の 12 個の内容について尋ねる項目が含まれていた。

- A) 同性の友人との関係性 (愛着機能) 同性の友人を愛着対象としてどのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度 (村上・櫻井, 2014) を用いた。児童生徒が学校内で回答する調査質問紙における担任教師との関係性と同様に、四つの愛着機能のうち「安全な避難場所」と「安全基地」の 2 つの下位尺度各 3 項目ずつ、合計 6 項目を抜粋して用いた。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる の 4 件法で求めた。
- B) インターネット依存 児童生徒のインターネットへの依存度を測定するために、インターネット依存尺度 (Young, 1998) を用いた。この尺度は計 20 項目を用いてインターネットに対する依存度を測定するもので、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる の 5 件法で測定した。
- C) 心理的ウェルビーイング 児童生徒の心理的ウェルビーイングを測定するために、日本語版 WHO-5 精神健康状態表 (WHO-5-J: Bech, Gudex, & Staehr Johansen, 1996; 日本語版として

Awata et al., 2007) を用いた。この尺度は計 5 項目を用いて心理面でのウェルビーイングを測定するもので、世界保健機関 (WHO) によって開発された (<http://www.who-5.org/>)。回答は、(0) まったくないー(5)いつも の 6 件法で求めた。

- D) 抑うつ 児童生徒の抑うつを測定するために、子供用抑うつ自己評価尺度 (DSRS-C: Birlleson, 1981; 日本語版として 並川他, 2011) を用いた。DSRS-C は合計 18 項目から抑うつを測定する尺度であるが、今回の調査では回答者の負担を考慮し、並川ら (2011) による短縮版を用いた。短縮版の DSRS-C は 9 項目であり、(0)ないー(2)いつも の 3 件法で回答を求めた。
- E) 希死念慮 児童生徒の過去と現在の希死念慮を、それぞれ「これまでに、“生きていても仕方がない” と考えたことはありましたか？」と「現在、“生きていても仕方がない” と考えていますか？」という質問で測定した。回答は、(1)いいえー(4)はい の 4 件法で求めた。
- F) 妄想幻覚様体験 児童生徒の妄想幻覚様体験を、5 項目からなる妄想幻覚様体験尺度 (Nishida et al., 2008) により測定した。回答は、(1)あったー(3)なかった の 3 件法で求めた。
- G) いじめの被害・加害経験 児童生徒のいじめの被害・加害経験は、Olweus いじめ被害・加害尺度 (Olweus, 1996) を日本人対象に利用できるよう改変<sup>2</sup>されたものを用いた。いじめの被害・加害内容についてそれぞれ 8 項目、計 16 項目で尋ねるもので、その経験頻度を(1)過去 2-3 か月ではないー(5)1 週間に数回あった の 5 件法で測定した。
- H) エンゲージメント 児童生徒のエンゲージメント (学習への取組) を測定するために、エンゲージメント尺度 (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; 日本語版として 梅本・伊藤・田中, 2016) を用いた。エンゲージメント尺度は、「感情的エンゲージメント」と「行動的エンゲージメント」の 2 つのエンゲージメントを各 5 項目、合計 10 項目で測定する尺度で、それぞれから先行研究より不適切とされている 1 項目ずつを削除した計 8 項目を用いた。回答は(1)まったくそうでないー(4)とてもそうである の 4 件法で求めた。
- I) 学習への動機づけ<sup>3</sup> 児童生徒の学習への動機づけを測定するために、自律的学習動機尺度を用いた (西村・河村・櫻井, 2011)。これは、自己決定理論 (Deci & Ryan, 2002) に基づき、学習への動機づけを自律性の高低の異なる四つの調整スタイル<sup>4</sup>「外的調整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「内的調整」から測定するものである。各 5 項目、合計 20 項目から測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(4)とてもあてはまる の 4 件法で回答を求めた。
- J) 学級の目標構造 児童生徒の所属する学級の目標構造を測定するために、教室の目標構造尺度 (三木・山内, 2005) を用いた。これは、学級の目標構造を「遂行目標構造」と「熟達目標構造」の 2 つの側面から各 4 項目、合計 8 個の項目により測定する尺度である。回答は、(1)まったくあてはまらないー(6)とてもあてはまる の 6 件法で求めた。
- K) 知能観 児童生徒の暗黙の知能観を測定するために知能観・性格観尺度 (Honget al, 1999; 日本語版として 及川, 2005) を用いた。この尺度は、「知能観」と「性格観」の 2 つの側面を各 3 項

<sup>2</sup> Olweus いじめ被害・加害尺度 (The Olweus Bully/Victim Questionnaire) を日本語版に改変したものは、東京大学大学院教育学研究科身体教育学コース 北川裕子氏、東京大学大学院教育学研究科身体教育学コース 佐々木司教授より提供していた。

<sup>3</sup> 心理学研究においては、英語の motivation に対応する学術用語として「動機づけ」の語が用いられている (e.g., 赤井, 1999; 新井, 1995; 上淵, 2004)。

<sup>4</sup> 「外的調整」とは、何らかの報酬を獲得することや罰を回避することなどの外的な要求に基づく動機づけとされる。「取り入れ的調整」は、他者との比較などによる自分の価値を維持することに基づく動機づけで、活動の価値が部分的に内在化しているとされる。「同一化的調整」は、その活動を行う価値を自分自身で認め、それを受け入れている状態を表す動機づけであり、「内的調整」は興味・関心や活動自体の楽しさに基づく動機づけである。「内的調整」が最も自律的な動機づけとされており、「同一化的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」と続く。

目、合計6項目により測定するものである。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる の4件法で求めた。

- L) 学業成績 児童生徒の全般的な学業成績を測定するため、「あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか?」という問いに対して、(1)下の方ー(5)上の方 の5件法で回答を求めた。

なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとに上記5件法による自己評価を求め、その上で、全般的な学業成績についても同様の方法で尋ねることとした。

**保護者調査票** 保護者が家庭内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の10個の内容について尋ねるものと、保護者自身や子供、家庭に関する基礎的な情報(保護者の年齢・保護者の性別・子供から見た続柄・子供の年齢・子供の性別・多胎か単胎か・子供の誕生月・家庭内の蔵書数・保護者の読書量・世帯収入・保護者の学歴・世帯当たりの人数・子供の数・引っ越しの回数・子供の学習環境・余暇活動・家庭内の喫煙者の有無・家庭内のギャンブルをする人の有無)を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 保護者のパーソナリティ特性を測定するために、児童生徒用の調査質問紙と同様に、TIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩ほか, 2012) を用いた。項目数・件法は児童生徒用のものと同じである。
- B) 感情特性 保護者の感情特性を測定するために、児童生徒用の調査質問紙と同様に、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じないー(5)とてもよく感じる の5件法で回答を求めた。
- C) 心理的ウェルビーイング 保護者の心理的ウェルビーイングを測定するために、WHO-5-J (Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007) を用いた。項目数・件法は、児童生徒用のものと同じである。
- D) 抑うつ 保護者の抑うつを測定するために、K-6 尺度 (Kessler et al., 2002; 日本語版として Furukawa et al., 2008) を用いた。K-6 は、合計6項目から抑うつを測定する尺度であり、(1)まったくないー(5)いつも の5件法で回答を求めた。
- E) 知能観 保護者の暗黙の知能観を測定するために児童生徒用の調査質問紙と同様に、知能観・性格観尺度 (Hong et al, 1999; 日本語版として 及川, 2005) を用いた。項目数・件法は、児童生徒用のものと同じである。
- F) 生活習慣 保護者の就寝・起床時間などを測定した。
- G) 教師観(教師への尊敬) 保護者が子供に対して、学校の教師との接し方についてふだんどのように言い聞かせているかを測定するために、教師への義務尊敬尺度を用いた。項目は、特に学校教師への尊敬に焦点を当てて本調査のために調査者が集めた22項目であり、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもよくあてはまる の5件法で測定した。
- H) 子供のパーソナリティ特性 子供のパーソナリティ特性を評定するために、TIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩他, 2012) を用いた。項目数・件法は、保護者自身のパーソナリティ特性を測定する際と同じである。
- I) 子供の感情特性 子供の感情特性を評定するために、保護者自身の感情特性を測定する項目と同じものを用いた。
- J) 子供の問題行動 子供の問題行動を評定するために、SDQ (Goodman, 1997) を用いた。SDQ は、「行為問題」、「多動」、「情緒的問題」、「仲間関係」、「向社会的性」の五つの下位尺度から、子供の問題行動と向社会的行動を多面的に測定する尺度である。SDQ は下位尺度ごとに5項目、計25項目からなり、(1)あてはまらないー(3)あてはまる の3件法で回答を求めた。

**教師調査票** 担任教師が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の10個の内容について尋ねるものと、教師に関する基礎的な情報(年齢・性別・教員歴・現在の学校に赴任してからの期間・担

当学級の児童生徒数・担当学級の児童生徒の担任歴)を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 担任教師のパーソナリティ特性を測定するために、児童生徒用の調査質問紙、保護者用の調査質問紙と同様に、TIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩他, 2012) を用いた。項目数・件法は、児童生徒用、保護者用のものと同じである。
- B) 感情特性 担任教師の感情特性を測定するために、児童生徒用、保護者用の調査質問紙と同様に、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じないー(5)とてもよく感じる の 5 件法で回答を求めた。
- C) 知能観 担任教師の暗黙の知能観を測定するために、児童生徒用、保護者用の調査質問紙と同様に、知能観・性格観尺度 (Hong et al, 1999; 日本語版として 及川, 2005) を用いた。項目数・件法は、児童生徒用、保護者用のものと同じである。
- D) 心理的ウェルビーイング 担任教師の心理的ウェルビーイングを測定するために、WHO-5-J (Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007) を用いた。項目数・件法は、児童生徒用、保護者用のものと同じである。
- E) 抑うつ 担任教師の抑うつを測定するために、K-6 尺度 (Kessler et al., 2002; 日本語版として Furukawa et al., 2008) を用いた。項目数・件法は、保護者用のものと同じである。
- F) 生活習慣 保護者の就寝・起床時間などを測定した。
- G) 学級の感情風土 担当学級の感情面における特徴を測定するために、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その学級全体における各感情の経験頻度を(1)まったく表さないー(5)とてもよく表す の 5 件法で回答を求めた。
- H) 学級風土 担当学級の児童生徒の全体的な雰囲気測定するため、学級風土尺度 (伊藤, 2009) を用いた。学級風土尺度は、「学級活動への関与」、「学級内の不和」、「学校への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の 6 つの下位尺度からなり、合計 26 項目である。(1)そう思わないー(5)そう思う の 5 件法で回答を求めた。
- K) 学級内の関係性の重視 現在の担当学級を指導する上で、担任教師が学級内のどのような関係性を重要視しているのかを測定するために、児童生徒との関係性尺度を用いた。項目は、本調査のために調査者が集めた 6 項目であり、(1)まったくあてはまらないー(4)とてもあてはまる の 4 件法で測定した。
- L) 学級の学力 担任教師から見た現在の担当学級の全体的な学力レベルを評定するために、「現時点での学級全体の学力は、平均的な同学年の学級と比べたときに、どのくらいのレベルにありますか?」という問いに対して、(1)平均よりも低いー(5)平均よりも高い の 5 件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとの評定も求めた。

**学校責任者調査票** 調査対象の学校責任者が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の 8 個の内容について尋ねるものであった。

- A) 在籍児童生徒数 学校内の全学年の在籍児童生徒数と、調査対象となった 2 つの学年それぞれの在籍児童生徒数の回答を求めた。
- B) 学級数 学校内の全学年の学級数と、調査対象となった 2 つの学年それぞれの学級数の回答を求めた。
- C) 教員数 学校内の全教員数への回答を求めた。
- D) 外部講師の利用 調査対象となった 2 つの学年それぞれにおいて、外部講師の利用を行ってい



るか、回答を求めた。

- E) 授業サポート 調査対象となった2つの学年それぞれにおいて、授業サポートの導入を行っているか、回答を求めた。
- F) 宿泊活動 調査対象となった2つの学年それぞれにおいて、実施している宿泊活動に関し、回答を求めた。
- G) PTAの活動参加 学校の活動にPTAの協力があるか、回答を求めた。
- H) 指導計画 学校内の取組として、知能・技能の向上、人間性・道徳心の向上、言語能力の向上を目標とした指導計画を設定しているか、回答を求めた。

続いて、2回目の調査時における調査項目について概説する。なお、2回目の調査においては、児童生徒用の調査票は、学校内で答えるものに一元化された。

**児童・生徒調査票** 児童生徒本人が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、基本的に同じものであった。調査票内には、以下の15個の内容について尋ねるものと、基礎的な情報（前年度の学年やクラス・年齢・生年月日・性別・転校の有無）を尋ねる項目が含まれていた。

- A) 生活習慣 児童生徒の食生活や就寝・起床時間を測定した。
- B) インターネット利用 日常生活におけるインターネットの利用の有無や使用機器、利用頻度、利用時間、利用目的を測定した。
- C) 学校行事への参加 学校行事に関する活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定した。中学生及び高校生では部活動についても同様の質問をした。
- D) 他者への尊敬 家族・学校教師・先輩や上級生・友人・有名人の5カテゴリーについて尊敬する人がいるか否かを2件法にて測定した。
- E) 自尊心 児童生徒の自尊感情を測定するため、日本語版自尊感情尺度を用いた（Rosenberg, 1965; 日本語版として 山本他, 1982）。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- F) 愛他的行動 児童生徒の向社会的行動を測定するため、愛他性尺度（首藤, 1990）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- G) 担任教師との関係性（愛着機能） 担任教師を愛着対象としてどのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度（村上・櫻井, 2014）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- H) 同性の友人との関係性（愛着機能） 同性の友人を愛着対象としてどのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度（村上・櫻井, 2014）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- I) 心理的ウェルビーイング 児童生徒の心理的ウェルビーイングを測定するために、日本語版 WHO-5 精神健康状態表（WHO-5-J: Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- J) 抑うつ 児童生徒の抑うつを測定するために、子供用抑うつ自己評価尺度（DSRS-C: Birlleson, 1981; 日本語版として 並川他, 2011）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。
- K) 希死念慮 児童生徒の過去と現在の希死念慮を、それぞれ「これまでに、“生きていても仕方がない”と考えたことはありましたか？」と「現在、“生きていても仕方がない”と考えていますか？」という質問で測定した。件法は1回目の調査のものと同じである。
- L) エンゲージメント 児童生徒のエンゲージメント（学習への取組）を測定するために、エンゲージメント尺度（Skinner et al., 2009; 日本語版として 梅本・伊藤・田中, 2016）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同じである。

- M) 学級の目標構造 児童生徒の所属する学級の目標構造を測定するために、教室の目標構造尺度（三木・山内, 2005）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- N) 学習への動機づけ 児童生徒の学習への動機づけを測定するために、自律的学習動機尺度を用いた（西村他, 2011）。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- O) 学業成績 児童生徒の全般的な学業成績を測定するため、1 回目の調査と同様に「あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか？」という問いに対して、(1)下の方-(5)上の方 の 5 件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとに上記 5 件法による自己評価を求め、その上で、全般的な学業成績についても同様の方法で尋ねることとした。

**保護者調査票** 保護者が家庭内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の 4 個の内容について尋ねるものと、保護者自身や子供、家庭に関する基礎的な情報（保護者の年齢・保護者の性別・子供から見た続柄・子供の年齢・子供の性別・多胎か単胎か・転校の有無・子供の誕生月・子供の数・子供の学習環境）を尋ねる項目が含まれていた。

- A) 心理的ウェルビーイング 保護者の心理的ウェルビーイングを測定するために、WHO-5-J（Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- B) 抑うつ 保護者の抑うつを測定するために、K-6 尺度（Kessler et al., 2002; 日本語版として Furukawa et al., 2008）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- C) 子供の感情特性 子供の感情特性を評定するために、1 回目の調査のものと同一項目を用いた。
- D) 子供の問題行動 子供の問題行動を評定するために、SDQ（Goodman, 1997）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。

**教師調査票** 担任教師が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の 10 個の内容について尋ねるものと、教師に関する基礎的な情報（年齢・性別・教員歴・現在の学校に赴任してからの期間・担当学級の児童生徒数・担当学級の児童生徒の担任歴）を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 担任教師のパーソナリティ特性を測定するために、児童生徒用の調査質問紙、保護者用の調査質問紙と同様に、TIPI-J（Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩他, 2012）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- B) 感情特性 担任教師の感情特性を測定するために、1 回目の調査と同様に、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じない-(5)とてもよく感じる の 5 件法で回答を求めた。
- C) 知能観 担任教師の暗黙の知能観を測定するために知能観・性格観尺度（Hong et al, 1999; 日本語版として 及川, 2005）を用いた。項目数・件法は 1 回目の調査のものと同じである。
- D) 心理的ウェルビーイング 担任教師の心理的ウェルビーイングを測定するために、WHO-5-J（Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- E) 抑うつ 担任教師の抑うつを測定するために、K-6 尺度（Kessler et al., 2002; 日本語版として Furukawa et al., 2008）を用いた。項目数・件法は、1 回目の調査のものと同じである。
- F) 生活習慣 保護者の就寝・起床時間などを測定した。
- G) 学級の感情風土 担当学級の感情面における特徴を測定するために、1 回目の調査と同様に、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その学級全体における各感情の経験頻度を(1)まったく表さない-(5)とてもよく表す の 5 件法で回答を求めた。

- H) 学級風土 担当学級の児童生徒の全体的な雰囲気を測定するため、学級風土尺度（伊藤, 2009）を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同一である。
- I) 学級内の関係性の重視 現在の担当学級を指導する上で、担任教師が学級内のどのような関係性を重要視しているのかを測定するために、児童生徒との関係性尺度を用いた。項目数・件法は、1回目の調査のものと同一である。
- J) 学級の学力 担任教師から見た現在の担当学級の全体的な学力レベルを評定するために、1回目の調査と同様に「現時点での学級全体の学力は、平均的な同学年の学級と比べたときに、どのくらいのレベルにありますか？」という問いに対して、(1)平均よりも低いー(5)平均よりも高いの5件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとの評定も求めた。

**学校責任者調査票** 調査対象の学校責任者が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の8個の内容について尋ねるものであった。

- I) 在籍児童生徒数 学校内の全学年の在籍児童生徒数と、調査対象となった2つの学年それぞれの在籍児童生徒数の回答を求めた。
- J) 学級数 学校内の全学年の学級数と、調査対象となった2つの学年それぞれの学級数の回答を求めた。
- K) 教員数 学校内の全教員数への回答を求めた。
- L) 外部講師の利用 調査対象となった2つの学年それぞれにおいて、外部講師の利用を行っているか、回答を求めた。
- M) 授業サポート 調査対象となった2つの学年それぞれにおいて、授業サポートの導入を行っているか、回答を求めた。
- N) 宿泊活動 調査対象となった2つの学年それぞれにおいて、実施している宿泊活動に関し、回答を求めた。
- O) PTAの活動参加 学校の活動にPTAの協力があるか、回答を求めた。
- P) 指導計画 学校内の取組として、知能・技能の向上、人間性・道徳心の向上、言語能力の向上を目標とした指導計画を設定しているか、回答を求めた。

## 【引用文献】

- Appleton, A. A., Loucks, E. B., Buka, S. L., Rimm, E., & Kubzansky, L. D. (2013). Childhood emotional functioning and the developmental origins of cardiovascular disease risk. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67, 405–411.
- Awata, S., Bech, P., Yoshida, S., Hirai, M., Suzuki, S., Yamashita, M., ... & Oka, Y. (2007). Reliability and validity of the Japanese version of the world health organization - five well - being index in the context of detecting depression in diabetic patients. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61, 112–119.
- Bech, P., Gudex, C., & Staehr Johansen, K. (1996). The WHO (Ten) well-being index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 183–190.
- Birleson, P. (1981). The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self - rating scale: a research report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 73–88.
- Cornwell, E. Y., & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 50, 31–48.
- Crosnoe, R., Benner, A. D., & Schneider, B. (2012). Drinking, socioemotional functioning, and academic

- progress in secondary school. *Journal of Health and Social Behavior*, 53, 150–164.
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science*, 26, 709–723.
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships- relationship structures questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 615–625.
- Furnham, A. (2011). Personality and approaches to learning. In T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 379–407). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., ..., Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 17, 152–158.
- Gelissen, J., & de Graaf, P. M. (2006). Personality, social background, and occupational career success. *Social Science Research*, 35, 702–726.
- Goodman, R. (1997) The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- 箱田裕司・小松佐穂子・中村知靖 (2010). 情動的知能とは何か?——情動的知能の主観的・客観的測定法による結果とストレスコーピングとの関係—— 第14回日本情報ディレトリ学会全国大会研究報告予稿集, 7–10.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.
- 伊藤亜矢子 (2009). 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用 コミュニティ心理学研究, 12, 155–169.
- John, O. P. & Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin, (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2011). Personality and differences in health and longevity. In T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 379–407). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ..., Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959–976.
- 古村健太郎・村上達也・戸田弘二 (2016). アダルト・アタッチメント・スタイル尺度 (ECR-RS) 日本語版の妥当性評価 心理学研究, 87, 303–313.
- Kubzansky, L. D., Martin, L. T., & Buka, S. L. (2009). Early manifestations of personality and adult health: A life course perspective. *Health Psychology*, 28, 364–372.
- 三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究, 76, 260–268.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the*

- National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693–2698.
- 文部科学省 (1996). 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会第一次答申, 平成 8 年 7 月 19 日
- 文部科学省 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申) 中央教育審議会答申, 平成 20 年 1 月 7 日
- 村上達也・櫻井茂男 (2014). 児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討——児童用アタッチメント機能尺度を作成して—— 教育心理学研究, 62, 24–37.
- 並川 努・谷 伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根 愛・野口裕之・辻井正次 (2011). Birlerson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) 短縮版の作成 精神医学, 53, 489–496.
- Nishida, A., Tanii, H., Nishimura, Y., Kajiki, N., Inoue, K., Okada, M., ... & Okazaki, Y. (2008). Associations between psychotic-like experiences and mental health status and other psychopathologies among Japanese early teens. *Schizophrenia Research*, 99, 125–133.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機付けとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス 教育心理学研究, 59, 77–87.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- 及川昌典 (2005). 知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響 教育心理学研究, 53, 14–25.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeo, Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (2011). Individual differences at work. In T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 379–407). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤 岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144–154.
- Psychiatric Research Unit, Mental Health Centre North Zealand. WHO-Five Well-being Index (WHO-5). <http://www.who-5.org/> (2017 年 2 月 12 日アクセス可能)
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143, 117–141.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1–25.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin, (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 375–398). New York, NY: Guilford Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 首藤敏元 (1990). 児童の愛他性における共感性と道徳的判断の役割 埼玉大学紀要 教育学部 (教育学), 39, 59–72.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional

- participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271–324.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情のおよび行動的エンゲージメント, 学業成果の関連. *心理学研究*, 87, 334-342.
- 海野道郎・篠木幹子・工藤 匠 (2009). 社会調査における実査体制と回収率——Gomi 調査の経験から——. *社会と調査*, 2, 43-56.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造. *教育心理学研究*, 30, 64–68.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.

(川本 哲也)

## 第2章 コンピテンスの変化・発達

---

第1節 自尊心

第2節 自律的学習動機づけ, エンゲージメント

第3節 教師・友人との関係性（アタッチメント機能）と向社会性, 他者への尊敬

第4節 Well being, 抑うつ気分

## 第1節 自尊心

### 1-1 問題と目的

自尊心は、「自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」「自分に価値を置いている程度」などのように定義される (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003)。他者からの客観的な評価ではなく、自分が自分という存在をどのように感じ、受け入れ、そして価値を置くのか、そうした一連の主観的な価値評価及びそれに付随する感覚が、自尊心であると言えるだろう (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011)。

従来、自尊心は、子供の精神的健康や学力の上昇、更には問題行動の低下といった、教育上の望ましい指標との関連が示されてきた。そのため、一時は、高い自尊心が教育上の多くの問題を解決するという意味から、自尊心は“社会的ワクチン (social vaccine)”とみなされていたこともあった (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1990)。その後、Baumeister et al. (2003) の報告を皮切りに、そうした望ましい関連が、必ずしも因果関係を反映するものではない、すなわち、自尊心が高まることによる効果ではないことが明らかにされてきた。しかし、それは自尊心そのものの重要性を否定するものではなく、むしろ自尊心を一つの適応の指標とみなし、それがどのような発達の変化を遂げるのかという点に、人々の目を向けさせるきっかけとなったと言える。

それでは、自尊心は、一般的にどのような発達の軌跡をたどるのだろうか。この問いに対して、Wylie (1979) は、少なくとも子供の間は、自尊心の明確な変化は生じないと指摘している。同じく Harter (1983) においても、3年生から9年生 (日本の小学校2年生から中学校3年生に当たる年齢) の間に、自尊心の変化は見られないことを示している。ただし、こうした従来の研究の多くは、あくまで一時点の横断調査に基づくものであり、同一の個人・集団の変化を縦断的に捉えるものではなかった。その後、縦断調査が行われるようになるに従い、自尊心は、生涯を通じて変化することが明らかにされている。

自尊心が生涯を通じて具体的にどのように変化するのか、研究間である程度の違いは見られるものの、その一般的な変化の様相が徐々に明らかにされ始めている。Orth & Robins (2014) は、一連の知見をまとめた上で、自尊心は思春期から中年期 (およそ 51 歳) にかけて上昇し、その後低下していくことを示している。一方、児童期から思春期にかけての変化については、研究知見そのものの少なさもあり、必ずしも一貫していない。縦断調査のメタ分析を行った Twenge & Campbell (2001) では、小学生と中学生の間に自尊心の変化が生じる可能性を示しているが、同時にその変化は、測定尺度によって異なることも明らかにしている。具体的には、Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) を用いた場合には、わずかながら得点が上昇傾向にあったのに対して、Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI) を用いた場合は、同じくわずかではあるが、得点が低下傾向にあった。膨大なサンプルサイズに基づいて行われた Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter (2002) の横断調査では、児童期から思春期にかけて自尊心が低下し、その後上昇に転じることが指摘されている。ただし、この研究では、自尊心を1項目 (“I see myself as someone who has high self-esteem”) で測定しているため、自尊心尺度を用いた研究との単純な比較はできない。このように、現在までに多くの知見が蓄積されているものの、特に児童期から思春期にかけての自尊心の変化については、必ずしも明らかではない。

更に、自尊心の変化には、少なからず文化的な差異が存在する可能性がある。都築 (2005) では、小学校4~6年生の同一集団を対象に、3年間の縦断調査を実施しているが、いずれの年齢集団においても、自尊心は低下傾向にあった。この研究では、RSE の特定の4項目のみを用いているものの、上述の Twenge & Campbell (2001) の知見と一致しない結果である。ただし、国内においては、そもそも縦断調査が十分に実施されていないことから、日本の子供の自尊心の変化については、未だ不明な点が多い。

ここまでの議論に基づき、本報告では、国内の小学生、中学生、高校生の自尊心がいかなる変化をたどるのか、まずは、短期間における縦断調査を通して、平均値レベルの変化を確認し、今後のより詳細な分析及



び調査計画のための情報を得ることとする。

## 1-2 使用尺度

本調査では、従来多くの研究で用いられてきたこと、また、主観的な自己の価値評価という自尊心の定義により合致していることから、Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) の日本語版 (山本・松井・山成, 1982) を使用した。計 10 項目から自尊心を測定する尺度で、「1. まったくあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の 5 件法で測定した。

## 1-3 結果

小学生、中学生、高校生それぞれの 1 時点目、2 時点目の自尊心得点の平均値をグラフで示した (図 1)。

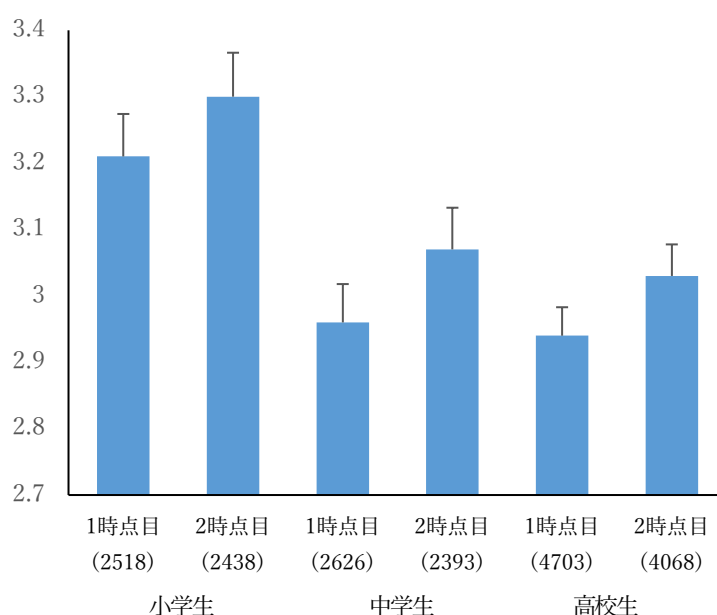


図 1 小・中・高それぞれにおける 1・2 時点目の自尊心得点の平均値 (かっこ内はサンプルサイズ)

表 1 1・2 時点目の自尊心得点の平均値・標準偏差・ $t$  値・効果量

|     |      | $N$  | 平均値  | 標準偏差 | $t$ 値   | 効果量( $d$ ) | 1・2 時点間の相関( $r$ ) |
|-----|------|------|------|------|---------|------------|-------------------|
| 小学生 | 1時点目 | 2518 | 3.21 | 0.71 | -7.030  | 0.127      | 0.598             |
|     | 2時点目 | 2483 | 3.3  | 0.71 |         |            |                   |
| 中学生 | 1時点目 | 2626 | 2.96 | 0.74 | -8.627  | 0.150      | 0.667             |
|     | 2時点目 | 2393 | 3.07 | 0.73 |         |            |                   |
| 高校生 | 1時点目 | 4703 | 2.94 | 0.71 | -10.408 | 0.129      | 0.676             |
|     | 2時点目 | 4068 | 3.03 | 0.69 |         |            |                   |

次に、1 時点目と 2 時点目の自尊心得点の平均値差を検討するため、小学校、中学校、高校それぞれにおいて、対応のある  $t$  検定を行った。各種統計量の値を表 1 に示す。 $t$  検定の結果、小学生 ( $t(2119)=-7.0304$ ,  $p<.001$ ), 中学生 ( $t(2178)=-8.627$ ,  $p<.001$ ), 高校生 ( $t(3616)=-10.408$ ,  $p<.001$ ) それぞれにおいて、1 時点目よりも 2 時点目の平均値が有意に高いことが示された。効果量については、小学生で  $d=0.127$ , 中学生で  $d=0.150$ , 高校生で  $d=0.129$  であった。また、1 時点目と 2 時点目の自尊心得点の相関係数を算出したところ、小学生において  $r=.598$ , 中学生において  $r=.667$ , 高校生において  $r=.676$  という値が得られた。

#### 1-4 考察

本報告では、小学生、中学生、高校生を対象とした縦断調査に基づき、自尊心得点にいかなる変化が見られるかを検討した。その結果、いずれも効果量は小さいながらも、自尊心の上昇が確認された。以下、結果について考察していく。

まず、小学生において自尊心の上昇が見られた点について、この結果は、上述の都築（2005）の知見とは一致しない。都築（2005）では、RSE の特定の 4 項目を用いていることから、他の 6 項目がこうした違いを生じさせた可能性がある。そもそも RSE は、2 つの自尊心、すなわち、自分自身を「とても良い（very good）」と感じるものと、自分自身を「これでよい（good enough）」と感じるもののうち、後者を測定する尺度である。妥当性の観点から言えば、全ての項目を用いることで当該の概念をより精細に測定できることから、「これでよい」という自尊心の発達の变化については、本調査の結果がより実態を反映したものであると考えられる。今後は、いかなる要因がこうした上昇をもたらしたのかについて、検討していく必要があるだろう。

次に、中学生、高校生においても自尊心得点が上昇した点について、これは上述の Orth & Robins (2014) の知見と一致するものである。しかし、留意しなければならないのは、中学生と高校生の平均値が同程度であるという点である。本調査の中学生と高校生は、あくまで異なる集団であるため、必ずしも発達の变化を表しているわけではないが、仮に国内でも思春期において自尊心が上昇するのであれば、中学生と比較して高校生の自尊心得点の方が高くなると考えられる。この点については、地域差やコホート差といった要因も加わることから、本調査の小学生や中学生を引き続き追跡していくだけでなく、他の様々な地域や世代についても調査を実施していく必要があるだろう。

更に、小学生、中学生、高校生それぞれについて、1 時点目と 2 時点目の自尊心得点の相関係数を算出したところ、それぞれ  $r=.598$ ,  $r=.667$ ,  $r=.676$  という値が得られた。これは、2 時点目の自尊心得点が、1 時点目の自尊心得点によっておよそ 36~46% 程度説明できるということである。こうしたランクオーダー（rank-order）という視点から見た自尊心の安定性は、Orth & Robins (2014) においても示されている。彼らの報告によれば、少なくとも 1 年程度の縦断調査であれば、2 時点間の相関係数は  $r=.80$  を超えると言う。本調査において示された安定性は、先行研究と比較すると小さいと言えるが、一般的に若年層ほど、自尊心の安定性は低いことが知られている（Robins & Trzesniewski, 2005）。つまり、仮に児童期・思春期において、同世代の中で相対的に低い自尊心を有していても、その後高い自尊心を持つに至ることも、そして、その逆もまた生じ得るということである。今回の分析では、個人ごとの自尊心の上昇・低下がいかなる要因によってもたらされたかは分からないが、今後の詳細な分析によってその点を明らかにする必要があるだろう。

なお、本調査において小学生、中学生、高校生いずれにおいても、集団レベルでの平均値の上昇が確認されたが、その効果量は極めて小さいことに留意する必要があるだろう。実際に素点を見ても、その上昇度合いは 0.1 点程度であり、たとえ統計的には有意であっても、実際の教育・発達の場において意味のある変化であるとは限らない。「増えるか減るか」という一元的な見方ではなく、その程度や増減が実際に何を意味するのかという点について、積極的に目を向け、議論していく必要があるだろう。

#### 【引用文献】

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.

California Task Force on Self-Esteem. (1990). *Toward a state of self-esteem: The final report of the California task force to promote self-esteem and personal and social responsibility*. Sacramento:

- California Department of Education.
- Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., & Robins, R.W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 718-746). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.)* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Orth, U., & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381-387.
- Robins, R.W., & Trzesniewski, K.H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-esteem*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 都築 学 (2005). 小学校から中学校への進学にともなう子供の意識変化に関する短期縦断的研究 心理学, 22, 41-54.
- Twenge, J.M., & Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321-344.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Vol. 2. Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

(榊原 良太)

## 第2節 自律的学習動機づけ、エンゲージメント

### 2-1 はじめに

学習意欲（学習に関連した動機づけ）は、児童生徒の学業成績や、学校への適応、精神的健康を予測する重要な要因であるという知見が蓄積されており、児童生徒の学習意欲を高めるための介入プログラムの効果も示されてきた。

しかし、児童生徒の発達段階ごとの得点の傾向や、発達の変化の軌跡については、明らかにされていない点も多い。

本節では、児童期・青年期の教育文脈で育まれる可能性のある社会情緒的コンピテンスのうち、学習意欲に関わる変数として、自律的学習動機づけ及びエンゲージメントを取り上げ、学年が上がることに伴う変化及び得点の安定性について検討する。

### 2-2 問題と目的

学習者の動機づけの分類としては、内発的動機づけ（intrinsic motivation）と外発的動機づけ（extrinsic motivation）の区分がよく知られている。「勉強自体に興味がある、または楽しいからやる」という場合のように、勉強自体が目的となっている状態は、内発的動機づけと呼ばれ、「先生にほめられたいから勉強する」「勉強しないと親に叱られるのでやる」というように、勉強が何か他の目的の手段となっている状態は、外発的動機づけと呼ばれる。ただし、「本当は勉強したくないが、試験に合格するために自発的に勉強をする」という場合のように、行為自体が目的とはなっていないものの、自律的な学習への取組が生じているという場合もあり得る。近年は、自己決定理論（self-determination theory; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000）の立場から、学習者の行為が自律的に行われているのか、他律的に行われているのかという観点から、内発的動機づけと外発的動機づけの区分が論じられ、実証研究が発展してきている。

自己決定理論の下では、内発的動機づけと外発的動機づけを二項対立的なものとして捉えるのではなく、自律性の程度（調整スタイル）の違いによって、学習への取組方や学業成績がどのように異なるのか、という観点からの研究が行われてきた。自己決定理論のミニ理論（Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010）の一つである有機的統合理論（organismic integration theory; Ryan & Deci, 2000）の下で、内発的・外発的動機づけを自律性の程度によって細分化することが試みられ、外発的動機づけの下位区分として、自律化<sup>5</sup>の程度が異なる四つの段階（外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整）が想定されている（Table1）。自己決定理論の下での外発的動機づけの測定の際には、統合的調整を除く外発的動機づけの三つの調整スタイル（外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整）のみが扱われる場合が多い（e.g., Ryan & Connell, 1989; Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989）。本節においても、内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の四つの調整スタイルを扱う。

内的調整は、「勉強がおもしろいから」など、勉強することへの興味が重視される調整スタイルである。同一化的調整は、「自分にとって大切だから」「将来の役に立つから」など、勉強することの価値や重要性が重視される調整スタイルである。取り入れ的調整は、「良い成績をとって、他人に認められたいから」など、他者の評価や自尊心が重視される調整スタイルである。外的調整は、「しないと怒られるから」など、罰や規則が重視される調整スタイルである。古典的な内発的・外発的動機づけの区分では、内的調整のみが内発的動機づけ、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整はいずれも外発的動機づけと捉えられるが、自律性

---

<sup>5</sup> ここでの自律化とは、価値や調整（regulation）を自分の中に取り込んでいく「内面化」と、本人が自らの行動を調整する主体として位置付けられて自己の感覚を起源として行為が生じるような「統合」が生じるプロセスを指す（鹿毛, 2013; Ryan & Deci, 2000）。

の高低の観点から、同一化的調整は、内的調整とともに自律性の高い動機づけとして、取り入りの調整、外的調整は、他律性の高い動機づけとして区別されている（Table1; Ryan & Deci, 2016）。児童生徒の調整スタイルと学業適応の関連を検討した先行研究においては、自律性の高い調整スタイルを持つ生徒ほど、中退意図が低いこと（Vallerand, Fortier, & Guay, 1997）、自律性の高さが児童の心理的 well-being の高さを予測すること（Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006）などが示されている。

Table 1. 自己決定理論における動機づけのタイプ (Ryan & Deci, 2016)

|  |         |         |         |       |         |
|--|---------|---------|---------|-------|---------|
| 非動機づけ  | 外発的動機づけ |         |         |       | 内発的動機づけ |
| 調整なし   | 外的調整    | 取り入れ的調整 | 同一化的調整  | 統合的調整 | 内的調整    |
| 動機づけの欠如  | 他律的動機づけ |         | 自律的動機づけ |       |         |
| <div>低い自律性 ←──</div> |         |         |         |       |         |

内発的・外発的動機づけの発達の変化について検討した先行研究では、外発的動機づけについては一貫した結果が得られていないものの、内発的動機づけは、小学校中学年から中学生にかけて低下していくことが示されている（e.g., Corpus, McClintic-Gilbert, & Hayenga, 2009; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyenger, 2005）。

また、日本においては、小学生・中学生を対象に調整スタイルの変化の検討が行われている（e.g., 西村・河村・櫻井, 2011; 西村・櫻井, 2013; 鈴木・西村・孫, 2015）。例えば、西村・櫻井（2013）は、小学校5年生から中学校3年生までを対象に自律的学習動機づけの変化を検討し、内的調整については、小学校5・6年生の得点が中学校1・2・3年生よりも高く、同一化的調整については、小学校5・6年生の得点が中学校2・3年生よりも高く、外的調整については、小学校5・6年生の得点が中学校1・2・3年生よりも低いことを示している。ただし、同一の対象者に対する縦断調査を通じた経年変化については先行研究が少なく、更なるデータの蓄積が望まれる。

一方、児童生徒の学習意欲を、エンゲージメント（engagement）という、より包括的な概念として捉える向きもある。先行研究では、エンゲージメントには、行動的エンゲージメント、感情的エンゲージメント、認知的エンゲージメントの三つの要素が含まれると考えられている（e.g., Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009）。Fredricks et al. (2004) によると、行動的エンゲージメントには、学級のルールや規則を守ることや、課題に対する注意、努力、粘り強さを伴う取組、学校活動（生徒会や運動会など）への積極的な参加といった要素が含まれる。

また、感情的エンゲージメントは、教室での児童生徒の感情反応（興味や退屈、幸福、悲しみ、不安を含む）を指す。認知的エンゲージメントには、課題に対する自己制御や方略の使用を伴う学習への没頭、困難な課題に挑戦する意欲などが含まれる。本節では、このうち、行動的エンゲージメント及び感情的エンゲージメントを取り上げる。

児童生徒のエンゲージメントに関する先行研究では、児童生徒のエンゲージメントと学業適応との正の関連（e.g., Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2012）、エンゲージメントと非行や退学、薬物使用との負の関連（e.g., Li et al., 2011）、エンゲージメントと精神的健康との正の関連（Li & Lerner, 2011）などが示されている。エンゲージメントの変化については、児童生徒に対する介入プログラムによる効果研究（e.g., Allen, Pianta, Gregory, Milami, & Lun, 2011; Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Lehr,

Sinclair, & Christenson, 2004) において、可変性が示されてきた。しかし、日本の児童生徒を対象に発達段階による違いについて検討した研究は見当たらない。

本節では、小学生・中学生・高校生を対象に、年度をまたいだ 2 時点で測定された自律的学習動機づけ及びエンゲージメントについて、第一に、その標準的・平均的な変化・発達について示唆を得ること、第二に、個人の得点の安定性について示唆を得ることを目的とし、2 時点間での得点の差と 2 時点間での得点の関連について検討を行う。

## 2-3 使用尺度

自己決定理論に基づいた動機づけにおける自律性の程度（調整スタイル）を測定する自己評定尺度として、西村他（2011）の自律的学習動機尺度を用いた。この尺度は、自律性の高低の異なる四つの調整スタイル「内的調整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「外的調整」を測定するものである。各 5 項目、合計 20 項目から測定する尺度であり、回答は(1)まったくあてはまらない-(4)とてもあてはまる の 4 件法で求めた。

児童生徒のエンゲージメントを測定する自己評定尺度として、Skinner, Kindermann, & Furrer (2009)を基に作成された梅本・伊藤・田中（2016）の日本語版エンゲージメント尺度を用いた。この尺度は、「感情的エンゲージメント」と「行動的エンゲージメント」の 2 つのエンゲージメントを各 5 項目、合計 10 項目で測定するものである。本調査では、それぞれの下位尺度項目から、先行研究より不適切とされている 1 項目ずつを削除した計 8 項目を用いた。回答は、(1)まったくそうでない-(4)とてもそうである の 4 件法で求めた。

## 2-4 結果

### 2-4-1 記述統計量と尺度の信頼性

はじめに、自律的学習動機づけについて、2 時点の得点の記述統計量と  $\alpha$  係数を求めた。記述統計及び  $\alpha$  係数を Table2 に示す。ここでは、本調査と同様の項目を用いて、日本の小学校 5 年生から中学校 3 年生の調整スタイルの得点差を検討した西村・櫻井（2013）の結果を基に、本調査における学校段階ごとの得点の傾向を確認する。西村・櫻井（2013）では、同一年度内に 2 回（6 月・11 月）にわたり児童生徒の自律的学習動機づけを測定しており、このうち、本調査の調査実施時期と近い 11 月時点での児童生徒の自律的学習動機づけの得点の平均値は、小学校 5 年生では内的調整 2.71、同一化的調整 3.14、取り入れ的調整 2.37、外的調整 2.10、小学校 6 年生では内的調整 2.74、同一化的調整 3.13、取り入れ的調整 2.37、外的調整 2.06、中学校 1 年生では内的調整 2.33、同一化的調整 3.05、取り入れ的調整 2.44、外的調整 2.31、中学校 2 年生では内的調整 2.19、同一化的調整 2.93、取り入れ的調整 2.45、外的調整 2.38、中学校 3 年生では内的調整 2.19、同一化的調整 2.97、取り入れ的調整 2.34、外的調整 2.49 であった<sup>6</sup>。

すなわち、小学生では、内的調整については、1 時点目時点では本調査の対象者の得点の平均値が先行研究よりもやや高く、2 時点目時点では本調査の対象者の平均値がやや低い傾向であった。同一化的調整については、1 時点目・2 時点目共に本調査の対象者の得点の平均値が先行研究よりもやや高い傾向であった。取り入れ的調整については、1 時点目時点では本調査の対象者の得点の平均値が先行研究よりもやや高く、2 時点目時点では本調査の対象者の平均値がやや低い傾向であった。外的調整については、1 時点目・2 時点目共に本調査の対象者の得点の平均値がやや高い傾向にあることが確認された。

---

<sup>6</sup> 西村・櫻井（2013）では、下位尺度を構成する 5 項目の合計値が尺度得点として用いられた。本調査では、5 項目の得点の合算平均値を下位尺度得点として用いたため、今回の対象者の得点との比較参照のために、西村・櫻井（2013）において報告された尺度得点を、それぞれ項目数で割った値を求めた。

中学生では、内的調整については、1時点目時点では本調査の対象者の得点の平均値が先行研究よりもやや低い〜同程度であり、2時点目時点では本調査の対象者の平均値がやや低い傾向であった。同一化的調整については、1時点目・2時点目共に本調査の対象者の得点の平均値が先行研究よりもやや高い傾向であった。取り入的調整については、1時点目・2時点目共に本調査の対象者の得点の平均値は先行研究と同程度であった。外的調整については、1時点目・2時点目共に本調査の対象者の得点の平均値がやや高い傾向にあることが確認された。

高校生については、先行研究の対象に含まれないため、比較参照することができないが、西村・櫻井(2013)において対象となった中学校3年生の得点と本調査で対象となった高校生を比較すると、内的調整・同一化的調整については、1時点目・2時点目共に本調査の対象となった高校生の平均値がやや高い傾向であった。取り入的調整については、1時点目時点では先行研究の中学校3年生の平均値と同程度であるが、2時点目時点では本調査の高校生の平均値がやや高い傾向であった。外的調整については、1時点目・2時点目共に本調査の対象となった高校生の得点の平均値がやや低い傾向にあることが確認された。

また、 $\alpha$ 係数は、小学生・中学生・高校生の2時点共に十分な値を示した。

Table 2. 本調査における自律的学習動機づけの記述統計及び $\alpha$ 係数

|     |        | 1 時点目 |      |             | 2 時点目 |      |             |
|-----|--------|-------|------|-------------|-------|------|-------------|
|     |        | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 |
| 小学生 | 内的調整   | 2.75  | 0.86 | .91         | 2.64  | 0.89 | .91         |
|     | 同一化的調整 | 3.24  | 0.69 | .83         | 3.29  | 0.70 | .84         |
|     | 取り入的調整 | 2.40  | 0.82 | .81         | 2.32  | 0.83 | .81         |
|     | 外的調整   | 2.18  | 0.70 | .76         | 2.24  | 0.74 | .77         |
| 中学生 | 内的調整   | 2.20  | 0.82 | .90         | 2.15  | 0.84 | .91         |
|     | 同一化的調整 | 3.08  | 0.77 | .87         | 3.19  | 0.74 | .87         |
|     | 取り入的調整 | 2.45  | 0.81 | .84         | 2.46  | 0.84 | .86         |
|     | 外的調整   | 2.41  | 0.74 | .79         | 2.50  | 0.78 | .81         |
| 高校生 | 内的調整   | 2.20  | 0.77 | .90         | 2.27  | 0.82 | .91         |
|     | 同一化的調整 | 3.11  | 0.69 | .86         | 3.15  | 0.73 | .88         |
|     | 取り入的調整 | 2.46  | 0.79 | .87         | 2.51  | 0.80 | .88         |
|     | 外的調整   | 2.31  | 0.67 | .78         | 2.36  | 0.72 | .81         |

次に、エンゲージメントについて、2時点の得点の記述統計量と $\alpha$ 係数を求めた。記述統計及び $\alpha$ 係数をTable3に示す。エンゲージメントについては、先行する日本の児童期・青年期を対象とした研究が少なく、小・中・高校生を対象に同様の項目を用いた先行研究が行われていないため、ここでは、本調査における2時点の平均値と標準偏差を示すにとどめる。

また、 $\alpha$ 係数は、小学生・中学生・高校生の2時点共に十分な値を示した。

Table 3. 本調査におけるエンゲージメントの記述統計及び $\alpha$ 係数

|     |             | 1 時点目 |      |             | 2 時点目 |      |             |
|-----|-------------|-------|------|-------------|-------|------|-------------|
|     |             | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 | 平均値   | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 |
| 小学生 | 感情的エンゲージメント | 2.98  | 0.82 | .91         | 2.81  | 0.86 | .90         |
|     | 行動的エンゲージメント | 3.15  | 0.66 | .84         | 3.05  | 0.71 | .85         |
| 中学生 | 感情的エンゲージメント | 2.55  | 0.84 | .91         | 2.48  | 0.85 | .91         |
|     | 行動的エンゲージメント | 2.90  | 0.73 | .87         | 2.93  | 0.72 | .85         |
| 高校生 | 感情的エンゲージメント | 2.45  | 0.76 | .91         | 2.50  | 0.79 | .91         |
|     | 行動的エンゲージメント | 2.72  | 0.66 | .84         | 2.75  | 0.71 | .86         |

#### 2-4-2 時点間の得点の差の検討

各学校段階における自律的学習動機づけ及びエンゲージメントの2時点間の得点の差について、対応のある $t$ 検定によって検討した。

まず、自律的学習動機づけについて、2時点間の得点の差の検定の結果をTable4に示す。各学校段階において、1・2時点目間での児童生徒の自律的学習動機づけに統計的に有意な差が確認された。調整スタイルごとに見ると、内的調整については、小学生( $t(2067)=5.03, p<.01$ )、中学生( $t(1711)=2.10, p<.01$ )において1時点目から2時点目にかけて得点の有意な低下が見られ、高校生( $t(3272)=-5.93, p<.01$ )では1時点目から2時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。同一化的調整については、小学生( $t(2050)=-5.19, p<.01$ )、中学生( $t(1714)=-6.46, p<.01$ )、高校生( $t(3263)=-5.06, p<.01$ )のいずれも1時点目から2時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。取り入れ的調整については、小学生( $t(2086)=3.73, p<.01$ )では1時点目から2時点目にかけて得点の有意な低下が見られ、高校生( $t(3281)=-4.48, p<.01$ )では1時点目から2時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。中学生( $t(1716)=-0.59, p=.56$ )では取り入れ的調整の2時点間での有意な差は見られなかった。外的調整については、小学生( $t(2068)=-3.09, p<.01$ )、中学生( $t(1709)=-5.38, p<.01$ )、高校生( $t(3272)=-4.02, p<.01$ )のいずれも1時点目から2時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。

Table 4. 自律的学習動機づけの2時点間の差の検定

|     |         | $t$ 値               | $p$ 値   | 2 時点間の得点差の平均値<br>(1 時点目の得点-2 時点目の得点) |
|-----|---------|---------------------|---------|--------------------------------------|
| 小学生 | 内的調整    | 5.03 ( $df=2067$ )  | $p<.01$ | 0.09                                 |
|     | 同一化的調整  | -5.19 ( $df=2050$ ) | $p<.01$ | -0.08                                |
|     | 取り入れ的調整 | 3.73 ( $df=2086$ )  | $p<.01$ | 0.07                                 |
|     | 外的調整    | -3.09 ( $df=2068$ ) | $p<.01$ | -0.05                                |
| 中学生 | 内的調整    | 2.10 ( $df=1711$ )  | $p<.01$ | 0.04                                 |
|     | 同一化的調整  | -6.46 ( $df=1714$ ) | $p<.01$ | -0.11                                |
|     | 取り入れ的調整 | -0.59 ( $df=1716$ ) | $p=.56$ | -0.01                                |
|     | 外的調整    | -5.38 ( $df=1709$ ) | $p<.01$ | -0.10                                |
| 高校生 | 内的調整    | -5.93 ( $df=3272$ ) | $p<.01$ | -0.07                                |
|     | 同一化的調整  | -5.06 ( $df=3263$ ) | $p<.01$ | -0.05                                |
|     | 取り入れ的調整 | -4.48 ( $df=3281$ ) | $p<.01$ | -0.05                                |
|     | 外的調整    | -4.02 ( $df=3272$ ) | $p<.01$ | -0.05                                |



次に、エンゲージメントについて、2 時点間の得点の差の検定の結果を Table5 に示す。各学校段階において、1・2 時点目間での児童生徒のエンゲージメントに統計的に有意な差が確認された。感情的エンゲージメントについては、小学生 ( $t(2128)=9.06, p<.01$ )、中学生 ( $t(1738)=3.20, p<.01$ ) において1 時点目から2 時点目にかけて得点の有意な低下が見られ、高校生 ( $t(3310)=-4.77, p<.01$ ) では1 時点目から2 時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。行動的エンゲージメントについては、小学生 ( $t(2099)=5.82, p<.01$ ) において1 時点目から2 時点目にかけて得点の有意な低下が見られ、中学生 ( $t(1735)=-3.54, p<.01$ )、高校生 ( $t(3317)=-4.92, p<.01$ ) において1 時点目から2 時点目にかけて得点の有意な増加が見られた。

Table 5. エンゲージメントの2 時点間の差の検定

|     |             | <i>t</i> 値                | <i>p</i> 値 | 2 時点間の得点差の平均値<br>(1 時点目の得点-2 時点目の得点) |
|-----|-------------|---------------------------|------------|--------------------------------------|
| 小学生 | 感情的エンゲージメント | 9.06 ( <i>df</i> = 2128)  | $p<.01$    | 0.16                                 |
|     | 行動的エンゲージメント | 5.82 ( <i>df</i> = 2099)  | $p<.01$    | 0.08                                 |
| 中学生 | 感情的エンゲージメント | 3.20 ( <i>df</i> = 1738)  | $p<.01$    | 0.06                                 |
|     | 行動的エンゲージメント | -3.54 ( <i>df</i> = 1735) | $p<.01$    | -0.06                                |
| 高校生 | 感情的エンゲージメント | -4.77 ( <i>df</i> = 3310) | $p<.01$    | -0.06                                |
|     | 行動的エンゲージメント | -4.92 ( <i>df</i> = 3317) | $p<.01$    | -0.06                                |

#### 2-4-3 時点間の相関

各学校段階における自律的学習動機づけ及びエンゲージメントの2 時点間の得点の安定性について、相関分析によって検討した。

まず、自律的学習動機づけについて、2 時点間の相関を Table6 に示す。各学校段階において、自律的学習動機づけの各調整スタイルの1 時点目の得点と2 時点目の得点との間にはいずれも正の関連が見られた。内的調整については、2 時点間の相関係数が小学生  $r=.56$ 、中学生  $r=.61$ 、高校生  $r=.66$ 、同一化的調整については、2 時点間の相関係数が小学生  $r=.51$ 、中学生  $r=.57$ 、高校生  $r=.61$ 、取り入れ的調整については、2 時点間の相関係数が小学生  $r=.49$ 、中学生  $r=.55$ 、高校生  $r=.61$ 、外的調整については、2 時点間の相関係数が小学生  $r=.45$ 、中学生  $r=.51$ 、高校生  $r=.52$  であった。1 時点目の内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外敵調整の得点が高いほど、それぞれ2 時点目の得点も高いものになりやすい傾向にあると言える。

Table 6. 自律的学習動機づけの2時点間の相関

|     |         | 2時点間の相関 ( <i>r</i> ) | <i>N</i> |
|-----|---------|----------------------|----------|
| 小学生 | 内的調整    | .56                  | 2068     |
|     | 同一化的調整  | .51                  | 2051     |
|     | 取り入れ的調整 | .49                  | 2087     |
|     | 外的調整    | .45                  | 2069     |
| 中学生 | 内的調整    | .61                  | 1712     |
|     | 同一化的調整  | .57                  | 1715     |
|     | 取り入れ的調整 | .55                  | 1717     |
|     | 外的調整    | .51                  | 1710     |
| 高校生 | 内的調整    | .66                  | 3273     |
|     | 同一化的調整  | .61                  | 3264     |
|     | 取り入れ的調整 | .61                  | 3282     |
|     | 外的調整    | .52                  | 3273     |

次に、エンゲージメントについて、2時点間の相関を Table7 に示す。各学校段階において、エンゲージメントの1時点目の得点と2時点目の得点との間には、いずれも正の関連が見られた。感情的エンゲージメントについては、2時点間の相関係数が小学生  $r=.51$ 、中学生  $r=.55$ 、高校生  $r=.61$ 、行動的エンゲージメントについては、2時点間の相関係数が小学生  $r=.52$ 、中学生  $r=.51$ 、高校生  $r=.52$  であった。1時点目の感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントの得点が高いほど、それぞれ2時点目の得点も高いものになりやすい傾向にあると言える。

Table 7. エンゲージメントの2時点間の相関

|     |             | 2時点間の相関 ( <i>r</i> ) | <i>N</i> |
|-----|-------------|----------------------|----------|
| 小学生 | 感情的エンゲージメント | .51                  | 2129     |
|     | 行動的エンゲージメント | .52                  | 2100     |
| 中学生 | 感情的エンゲージメント | .55                  | 1717     |
|     | 行動的エンゲージメント | .51                  | 1710     |
| 高校生 | 感情的エンゲージメント | .61                  | 3282     |
|     | 行動的エンゲージメント | .52                  | 3273     |

## 2-5 考察と展望

以下、自律的学習動機づけ及びエンゲージメント、それぞれの結果について考察し、展望を述べる。

### 2-5-1 自律的学習動機づけの変化と安定性

まず、自律的学習動機づけの変化について、各学校段階において、1・2時点目間での児童生徒の自律的学習動機づけに統計的に有意な差が認められた。内的調整については、小学生・中学生において、学年が上がることに伴う得点の有意な低下が見られ、高校生では、学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。内的調整は、「勉強がおもしろいから」など、勉強することへの興味が重視される調整スタイルであり、古典的な区分では、内発的動機づけに分類される。先行研究では、内発的動機づけが小学校中学年から中学生にかけて低下すること (e.g., Corpus, et al., 2009) や、中学生は小学生に比べて内的調整が低いこと (西村・櫻井, 2013) が示されており、本研究においても、小学生の平均値の方が中学生の平均値よりも高い傾向は

一致している。

しかし、本研究の結果は、小学生・中学生は学年が上がることに伴い内発的動機づけが低下する一方で、高校生は学年が上がることに伴い内発的動機づけが増加することを示している。したがって、小学生から高校生までの内発的動機づけの変化は、直線的に変容するものではなく、中学校段階までは学年が上がることで低下したとしても、高校生以降また学年が上がることに伴い上昇するという放物線を描くものである可能性もある。

同一化的調整については、小学生・中学生・高校生のいずれも学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。同一化的調整は、「自分にとって大切だから」「将来の役に立つから」など、勉強することの価値や重要性が重視される調整スタイルであり、自律性の高い動機づけに分類される。先行研究では、同一化的調整について小学生の得点が中学生の得点よりも高いこと（西村・櫻井, 2013）が示されており、本研究においても、小学生の平均値の方が中学生の平均値よりも高い傾向は一致している。本研究の結果から、小学生・中学生・高校生の学校段階別に見ると、学年が上がることに伴い同一化的調整が増加する、つまり、勉強することの価値や重要性の認識を伴う動機づけが高まる傾向が新たに示された。このような経年変化は、先行研究では未検討であった点であり、小学生・中学生・高校生のいずれの学校段階においても同様の傾向が示されたことは、注目に価する。

取り入れ的調整については、小学生では学年が上がることに伴う得点の低下が見られ、高校生では学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。中学生は、学年が上がることに伴う取り入れ的調整の得点の増減は認められなかった。取り入れ的調整は、「良い成績をとって、他人に認められたいから」など、他者の評価や自尊心が重視される調整スタイルであり、やや自律性の低い動機づけに分類される。先行研究では、小学校5年生から中学校3年生までを比較した際、取り入れ的調整の得点には学年差が見られなかったことが示されている（西村・櫻井, 2013）。本研究の結果は、小学生は学年が上がることで取り入れ的調整が低下し、高校生は学年が上がることで取り入れ的調整が増加するという経年変化を示すものであった。内的調整と同様、取り入れ的調整についても、小学生から高校生にかけて直線的に変容するものではない可能性がある。

外的調整については、小学生・中学生・高校生のいずれも学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。外的調整は、「しないと怒られるから」など、罰や規則が重視される調整スタイルである。先行研究では、小学生よりも中学生の方が外的調整の得点が高いこと（西村・櫻井, 2013）が示されている。本研究においても、小学生よりも中学生の外的調整の平均値の方が高く、先行研究に一致する結果が得られている。西村・櫻井（2013）では、小学生から中学生を対象とした調査から、日本の子供については、自律的な動機づけが低下し統制的な動機づけが高まると結論付けられており、本研究においても、学年が上がることによって外的調整が増加するという意味では知見が一致している。ただし、本研究では中学生よりも高校生の外的調整の平均値の方がやや低い傾向も見られている。内的調整、取り入れ的調整と同様、外的調整についても、小学生から高校生にかけてのより長期的なスパンで見ると、必ずしも直線的に変容するものではない可能性がある。高校生を含めた自律的学習動機づけの発達的变化については、本研究で新たに明らかに検討を加えた部分であり、児童期から青年期にかけての長いスパンで見たときの発達的变化について、今後、更なる検討が望まれる。

次に、自律的学習動機づけの安定性について、小学生・中学生・高校生の各学校段階において、各調整スタイルの1時点目の得点と2時点目の得点との間にはいずれも正の関連が見られた。つまり、1時点目の内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の得点が高い個人ほど、それぞれ2時点目の得点も相対的に高い傾向にあると言える。ただし、相関係数の値は $r=.40\sim.70$ であり、中程度の相関にとどまっていた。したがって、個人の自律的学習動機づけの調整スタイルは、2時点間である程度の安定性を保つものの、約1年間の学校生活を通して、ある程度、個人の得点の順位に変動が生じていたと解釈できる。どのよ

うな要因によって、どの程度、個人の自律的学習動機づけの変動が生じ得るのか、という点に関して、今後、更なる検討が望まれるところである。

### 2-5-2 エンゲージメントの変化と安定性

エンゲージメントの変化について、各学校段階において、1・2 時点目間での児童生徒のエンゲージメントに統計的に有意な差が認められた。感情的エンゲージメントについては、小学生・中学生において学年が上がることに伴う得点の低下が見られ、高校生では学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。感情的エンゲージメントは、「授業で何か新しいことを学ぶのは楽しい」など、教室での児童生徒の感情反応を指す。本研究の結果は、こうした学習に伴うポジティブな感情反応が、小学生・中学生では学年が上がることで低下してしまう傾向を示している。一方で、高校生では学年が上がることに伴いポジティブな感情反応が上昇する傾向が示されたと言える。ただし、小学生と比べて中学生・高校生の感情的エンゲージメントの得点の平均値が低い傾向にある点については、留意が必要だろう。

行動的エンゲージメントについては、小学生において学年が上がることに伴う得点の低下が見られ、中学生・高校生では学年が上がることに伴う得点の増加が見られた。行動的エンゲージメントは、「学校でがんばって勉強している」「授業中は、先生の話に注意深く聞いている」など、学校での課題に対する注意や努力、粘り強さといった要素が含まれる。行動的エンゲージメントの得点も、感情的エンゲージメントと同様、小学生と比べて中学生・高校生の平均値は低い傾向にあるが、学校段階ごとに経年変化を見た場合、小学生は学年が上がることで低下し、中学生・高校生は学年が上がることで上昇するという特徴が見られたと言える。各学校段階別の得点の傾向と、各学校段階の中で、学年が上がったときに見られる変化の傾向は異なるものであり、学習意欲の発達的变化の軌跡を知る上では、両方の視点から検討することが必要であると考えられる。

次に、エンゲージメントの安定性について、小学生・中学生・高校生の各学校段階において、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントの1 時点目の得点と2 時点目の得点との間には、いずれも正の関連が見られた。つまり、1 時点目の感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントの得点が高い個人ほど、それぞれ2 時点目の得点も相対的に高い傾向にあると言える。ただし、相関係数の値は  $r=.50\sim.70$  であり、中程度の相関にとどまっていた。したがって、個人のエンゲージメントは、2 時点間である程度の安定性を保つものの、約1 年間の学校生活を通して、ある程度、個人の得点の順位に変動が生じていたと解釈できる。自律的学習動機づけと同様に、どのような要因によって、どの程度、個人のエンゲージメントの変動が生じ得るのか、という点に関して、今後、更なる検討が望まれるところである。

### 2-5-3 展望

本節では、児童期・青年期の教育文脈で育まれる可能性のある社会情緒的コンピテンスのうち、学習意欲に関わる変数として、自律的学習動機づけ及びエンゲージメントを取り上げ、学年が上がることに伴う変化及び得点の安定性について検討を行った。自律的学習動機づけの変化については、先行研究と概ね一致する結果が得られた一方で、小学生から高校生までの比較的広い年齢範囲の児童生徒を対象に縦断調査を行ったことにより、その発達的变化について新たな知見も得ることができたと言える。エンゲージメントの変化については、児童期から青年期にかけての日本の児童生徒を対象とした先行研究が少ないことから、本研究により新たな知見を提供することができた。自律的学習動機づけ、エンゲージメントのいずれも、小学生・中学生・高校生にかけての発達的变化が、必ずしも直線的でない可能性が示されたことから、今後、学習意欲の曲線的な発達的变化の軌跡も想定した更なる検討が行われることが望まれる。

また、小学生・中学生・高校生のいずれにおいても、自律的学習動機づけ、エンゲージメントの個人の得点には2 時点間で中程度の正の相関が見られた。すなわち、個人の自律的学習動機づけ、エンゲージメントは、2 時点間である程度の安定性を保つものの、その間の約1 年間の学校生活を通して、ある程度、個人の得点の順位に変動が生じていたと解釈された。こうした個人の得点の順位の変動が、どのような要因によ

って、どの程度生じ得るのか、今後、更なる検討が望まれる。

本研究は、小学生から高校生までという比較的広い発達段階の子供たちを対象とした点、また、比較的大規模なサンプリングを行った研究であるという点でも貴重な知見を提供していると考えるが、各学校段階別に、2時点間での得点の差と得点の安定性を明らかにしたにとどまるという限界もある。今後、より長期的かつより多様な学年段階を対象とした複数回の縦断調査により、更に精緻な検討を行うことが望まれる。

#### 【引用文献】

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination to theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750–762.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154–166.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論：動機づけの教育心理学 金子書房
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 279–301.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.
- Li, Y. B., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 20–32.
- Li, Y. B., Zhang, W., Liu, J. J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34, 1181–1192.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス：内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？ 教育心理学研究, 59, 77–87.

- 西村多久磨・櫻井茂男 (2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化. *心理学研究*, 83, 546–555.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination Theory. In K. R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.) *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- 鈴木雅之・西村多久磨・孫媛 (2015). 中学生の学習動機づけの変化とテスト観の関係. *教育心理学研究*, 63, 372–385.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情のおよび行動的エンゲージメント, 学業成果の関連. *心理学研究*, 87, 334–342.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the motivation toward education scale (EME)]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323–349.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*, 16, 105–166.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31–39.

(利根川 明子)

### 第3節 教師・友人との関係性（アタッチメント機能）と向社会性、他者への尊敬

#### 3-1 問題と目的

日本の一般的な児童や青年が大半の時間を過ごすのは、家庭と学校である。子供が学校で経験する友人関係や仲間関係、先輩や後輩との関係、教師との関係は、社会情緒的コンピテンスを育む重要な教育環境として捉えられる（e.g., 河本, 2017; 本島, 2017）。

また、こうした様々な関係性を通して、子供は、自他関係に関わる社会情緒的コンピテンスを身に付けていく。国立教育政策研究所（2017）は、社会情緒的コンピテンスの内容を（a）自分に関する領域、（b）他者・集団に関する領域、（c）自己と他者・集団との関係（以下、「自他関係」とする）に関する領域の三つの下位領域に整理している。三つの領域やその下位コンピテンスは互いにオーバーラップする部分もあるものの、自他関係領域には、対人関係や、社会や環境と自分の関係に関する行動や態度、心理的特質を指すものが含まれている（篠原, 2017）。

児童期・青年期においては、自他関係領域の社会情緒的コンピテンスは、更に「自他関係の基礎となる感情コンピテンス」（経験的感情知性、戦略的感情知性、感情コンピテンス、感情表出の調整）、「自他関係の基礎となるコミュニケーションスキル」（ソーシャル・スキル）、「自他関係の基礎となる他者志向性」（アタッチメント、思いやり（共感性・向社会性）、感謝、尊敬・尊重）の三つに整理されている（国立教育政策研究所, 2017, p. 279-281, 表1・表2）。これら自他関係領域の下位コンピテンスはどれも重要だが、本節では、他者志向性に関わる社会情緒的コンピテンスを取り上げる。他者志向性は、言い換えれば、他者への関心であり、他者に向けられ発揮されるものである。

本節では、実施した質問紙調査において2時点とも調査内容に含めた項目のうち、社会情緒的コンピテンスの予測因として考えられる教師や友人との関係性（アタッチメント機能）と、他者志向性の社会情緒的コンピテンスとして、向社会性と他者への尊敬を検討対象とする。

まず、それぞれの構成概念と今回の分析の目的を説明する。

##### 3-1-1 教師・友人との関係性（アタッチメント機能）

教師や友人との関係を捉える理論的視座は様々にあるが、社会情緒的コンピテンスの発達を考える上では、アタッチメント理論の観点は外せない（e.g., 遠藤, 2017; 本島, 2017; 大久保・山内, 2017; Verschueren, 2015）。John Bowlby が提唱したアタッチメント（attachment）は、狭義には、危機や危険な出来事に際して特定の対象への近接・維持を求めることで自身の恐れや不安などのネガティブ感情を低減し、安全の感覚（felt security）を取り戻す、ヒトや他の動物の個体の傾向のことである（遠藤, 2005; 小山・蒲谷, 2017）。元来、Bowlby の想定していたアタッチメントの構成要素及び機能には、近接性の維持（proximity maintenance）、安全な避難場所（safe haven）、分離苦悩（separation protest）、安全基地（secure base）の四つがあるとされてきた（Hazan & Zeifman, 1994; 小山・蒲谷, 2017; 村上・櫻井, 2014）<sup>7</sup>。近接性の維持は、個体がアタッチメント対象（アタッチメント行動が向けられる個体）に接近し、そばにとどまったりくっついたりすることである。安全な避難場所は、アタッチメント対象に慰めや支援、安心を求めることである。分離苦悩は、アタッチメント対象との分離に苦痛を経験し、抵抗し、抗議することである。安全基地は、外界を探索するなどアタッチメント以外の行動をとるために、アタッチメント対象を安全の基盤として利用することである。子供は、恐れや不安を経験したときに、アタッチメント対象となる親や特定他者から一貫して確実に守ってもらふ経験を積み重ねることで、自他への基本的信頼感や、内的作業モデル（Internal Working Model：他者は必要なときに自分のことを守ってくれる存在なのか、あるいは自分は他者から守ってもらえる存在なのか、といった、他者や自分に関する主観的な表象モデル）を次第に形成

<sup>7</sup> 4 機能について、研究者によって訳語が異なるが、ここでは、本研究で用いた村上・櫻井（2014）の訳に従った。

し、これら基本的信頼感やアタッチメントは、社会情緒的コンピテンスの多側面の発達に影響を及ぼす「絶対的基盤」とも呼べるべきものであることが示唆されている（遠藤，2017）。実際に、国立教育政策研究所（2017）の報告書では、乳幼児期や児童期・青年期のアタッチメントが、パーソナリティやネガティブ情動の自己調整スキル、感情理解、良心の感覚、自己概念、自尊感情、精神的健康、well-being、教師との関係性、友人関係の親密さ、恋愛関係の満足度、社会的認知、学業成績など、生涯を通じて様々な社会情緒的コンピテンスや認知的変数、健康指標を予測することがまとめられている（小山・蒲谷，2017；大久保・山内，2017；高橋・渡邊・石井・李，2017）。

アタッチメント研究では、乳幼児期には主要な養育者である母親、青年期以降には恋人や配偶者（いわゆる成人アタッチメント：adult attachment）をアタッチメント対象と仮定する研究が盛んであるが、子供は生まれたときから家庭内では父親やきょうだい、祖父母、家庭外では保育士や学校園の教師、友人、仲間など、多くの他者と関わりながら生活をしており、時と場合に応じて複数の他者にアタッチメントを向けることも明らかにされてきた（e.g., 安藤・遠藤，2005；Hazan & Zeifman, 1994；数井，2005；村上・櫻井，2014；Nickerson & Nagle, 2005；Rosenthal & Kobak, 2010；園田・北村・遠藤，2005；Van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992）。こうした複数のアタッチメント対象やアタッチメント・ネットワークに着目する研究の流れにおいては、子供の発達に伴うアタッチメント対象の移行や拡大に関する知見が積み重ねられてきている。

国内の知見として、村上・櫻井（2014）は、児童にとっての重要他者がどの程度アタッチメント機能を果たしているかを測定する児童用アタッチメント機能尺度を開発した上で、児童期中・後期のアタッチメント・ネットワークの構成員を検討した。その結果、児童期中・後期（小学4—6年生）には、母親以外にも、父親、祖父母、きょうだい、友人がアタッチメント対象になり得ることを示し、アタッチメント・ネットワークが家庭外の関係性にまで拡大していることを示唆している。身近にアタッチメント機能を果たすことのできる他者が複数存在することは、子供にとって安全な避難場所や安全基地が複数あることを意味するため、子供の適応や発達にとってポジティブに寄与すると考えられる。例えば、ふだん頼りにしている人が不在のときでも、代替りのアタッチメント対象を情緒的に利用することができれば、比較的早くネガティブ感情から回復し、落ち着いて次の探索行動や学習に向かうことができるだろう。

特に、先行研究では、児童期・青年期の親や恋人以外のアタッチメント対象として、学校教師と友人の重要性が指摘されてきた（大久保・山内，2017）。学校教師と子供の関係は、通常、年度単位の一時的なものであり、また、教室には多くの子供がいるため、教師と子供の関係は基本的には一対多であり、長くは続かないことも多い。

しかしながら、教師は、一時的でアドホックなアタッチメント対象として、子供にとって安全の避難場所や安全基地としての役割を果たす可能性が指摘されている（大久保・山内，2017；Verschuieren, 2015）。Verschuieren（2015）によれば、教師の役割は発達の時期によって異なる可能性があり、子供に新しいことへの積極的な挑戦を促す、探索のための安全基地としての機能は児童期以降も重要であり続けるが、児童期中期までには安全の避難場所としての機能は弱まるとされている。これは、青年期前期を迎えると、不安や恐れを感じたときの慰めの対象として親や教師ではなく、仲間が重要となることや、感情を自分自身で制御できる能力が高まるからではないかと推察されている。

このように、特に児童期中・後期から青年期にかけて、友人は親密な存在となり、悩み事の相談相手となり、情緒的支援をもたらすことから、特に、近接性の維持や安全な避難場所として機能するようになることが指摘されている（安藤・遠藤，2005；Hazan & Zeifman, 1994；Nickerson & Nagle, 2005）。重要なことは、これら学校の教師や友人との関係性あるいはアタッチメントが、親がアタッチメント対象として十分に機能していない場合に、補償（調整）効果を持ち得ることが指摘されていることであろう。

例えば、教師との関係性の質の高さは、外在化問題や内在化問題、親からの不適切なしつけや養育などの



貧しい家庭環境、あるいはマイノリティなどの点でリスクを抱える子供にとって、そうした問題を予防したり、小さくしたりする効果を持つことが複数の研究で示されている (Sabol & Pianta, 2012)。

このように、親以外のアタッチメント対象とその現実的な機能の程度を問題にすることは、子供の社会情緒的発達を考える上で極めて重要である。

しかし、国内における児童期・青年期のアタッチメント・ネットワークの縦断的知見は少なく、日本の小学生・中学生・高校生にとって教師や友人がどのようなアタッチメント機能をどの程度果たしているのかは定かではない。そこで、本節では、家庭外のアタッチメント・ネットワークの構成員候補として、学校の担任教師と同性の友人に対するアタッチメント機能とその安定性について検討する。

また、その際には、教師や友人のアタッチメント機能として先行研究で重要とされてきた、安全な避難場所と安全基地の2つの機能に絞って検討することとする。

### 3-1-2 向社会性

他者志向的な社会情緒的コンピテンスとして考えられるものの一つに、向社会性 (prosociality) が挙げられる。向社会性は、ある個人がどのくらい頻繁に向社会的行動 (prosocial behavior) を行いやすいか、という個人差のある傾向として定義されている (e.g., Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012)。向社会的行動は、他者の利益となることを意図してなされる自発的行動のことである (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006)。具体的には、共有や寄付、世話、慰め、手伝いなど、様々な行動が含まれる。個人が向社会的行動を行う動機 (理由) は様々であり、その行動が他者を助けるためであっても、自分の名声を高めるためであっても、様々な動機が混在する場合でも向社会的行動として扱われる。

なお、その性質や行動の動機が純粋に相手のためである場合は、特に利他性 (altruism : 愛他性とも呼ばれる) や利他的行動 (altruistic behavior : 愛他的行動とも呼ばれる) と呼ばれ、向社会性や向社会的行動の下位概念であるとされている (e.g., Eisenberg et al., 2006; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015)。このように、向社会性は、いわゆる「思いやり」の行動的特性として考えると分かりやすいかもしれない (武藤, 2017)。

児童期・青年期における向社会性の帰結は多岐にわたり、これまで縦断的研究により、学業達成や仲間から好まれること (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000)、自尊心 (Zuffianò et al., 2014)、良き市民としての活動やボランティアなどの市民エンゲージメント (civic engagement: Luengo Kanacri et al., 2014)、問題行動や抑うつなどの低減 (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999)、いじめなどの攻撃行動の抑制 (e.g., Caprara, Luengo Kanacri, Zuffianò, Gerbino, & Pastorelli, 2015; Eisenberg et al., 2015) を予測することが示されている。

また、向社会的行動は幸福感や身体的健康につながる可能性も示唆されている (e.g., Aknin, 2014)。

なお、乳幼児期における向社会的行動や向社会性に関しては、蒲谷 (2017) や浜名・溝川 (2017) を参照されたい。

Fabes & Eisenberg (1998) のメタ分析では、乳幼児期・児童期から青年期にかけて、向社会的行動はより生起しやすくなることが示されている。

しかし、近年、国内においては、小学4—6年生と中学1—3年生を対象とした横断的研究により、概して小学生の方が中学生よりも向社会性が高いという知見が報告されている (村上・西村・櫻井, 2016)。

また、この分野を長年先導してきた Nancy Eisenberg の研究グループは、近年、イタリア人を対象とした縦断的研究により、全体的に、向社会性が約13歳から約17歳までゆるやかに低下し、その後約21歳にかけてゆるやかに回復することを報告した (Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, & Caprara, 2013)。

このように、国内外で児童期・青年期における向社会性の標準的な発達軌跡に関する知見は一貫せず、文化的な差異も指摘されているが、Eisenberg et al. (2015) は、Luengo et al. (2013) が示したように、向

社会的行動は（ボランティア行動を除き、）青年期に一度減少し、青年期後期や成人期前期にいくぶん回復すると考察している。国内においては、縦断的知見が積み重ねられている状況にはないため、本節では、小中高生における向社会的性の標準的な発達を検討することとする。

### 3-1-3 他者への尊敬

他者への尊敬 (respect) も、他者志向的な社会情緒的コンピテンスとして考えられる (武藤, 2017; OECD, 2015)。ただし、尊敬 (respect) が典型的に意味することには文化差があり、同一文化内においても、時代や状況に応じて意味も変わってくることに注意が必要である (武藤, 2016b, 2018)。現代の中国や日本では、英語の respect に相当する代表的な言葉に「尊敬」と「尊重」の2語がある (Li & Fischer, 2007; 武藤, 2013, 2018)。「尊重」は、主には道徳的義務としての尊敬 (ought-respect : Li & Fischer, 2007) を意味し、「私たちは互いに人間として尊敬し合うべきだ」、「教師（という権威）を尊敬すべきだ」といった文脈で経験される。「尊敬」は、主には感情としての尊敬 (affect-respect : Li & Fischer, 2007) を意味し、「私はあの先輩のことをずっと尊敬している」といった文脈での、優れた他者との特定の関係性において一貫して保持される感情的態度 (emotional attitude) や、誰かの優れた行為や性質、人柄を「すごい」と称賛する文脈での、一過性の感情状態 (emotional state) として経験される。

また、感情的態度や感情状態としての尊敬の気持ちの経験しやすさには個人差があるため、個人の内的な安定した属性である感情特性 (emotional trait 又は emotion disposition, trait affect: Scherer & Brosch, 2009; Shiota, Keltner, & John, 2006) として尊敬を捉えることもできる (特性尊敬: 武藤, 2016a)。

経済協力開発機構 (OECD, 2015) は、他者と協働するための社会情緒的能力の一つとして、“respect” を挙げている。“respect for others” とあるように、OECD の “respect” は、自他の優劣や、目上か目下か、といった社会的比較やタテ関係が関与しない、他者一般への尊重を意味すると考えられる。一方で、現代の日本人は、尊敬という言葉を用いるのは感情的態度として捉え、特に、敬愛や慕う気持ちといった穏やかな愛情に似た主観的情感（敬愛）として経験し、尊重とは異なる概念として捉えていることが実証的に示されている (武藤, 2014, 2016b)。

これらの知見を踏まえて、武藤 (2017) は、「尊敬」を感情的な社会情緒的コンピテンス（相手を心から「すごい」と思い敬う気持ちに関わる能力）を表す用語として、「尊重」を感情的要素の希薄な、道徳的義務や規範意識に関わる社会情緒的コンピテンス（相手を内心どう感じどう思うかにかかわらず、一人の人間や権威のある人物として尊重する義務的態度）を表す用語として区別している。本節ではこの区別に従い、感情的な「尊敬」のコンピテンス、特にその感情的態度に焦点を当てる。

尊敬の注目すべき感情的機能として、「自己ピグマリオン過程 (self-Pygmalion process)」 (Li & Fischer, 2007; 武藤, 2013, 2018) が挙げられる。これは、優れた他者を尊敬すると、その他者が役割モデルとなり追従が動機づけられるため、ゆくゆくは自分自身も尊敬した他者のように成長することができるという自己発達プロセスの理論である。武藤 (2018) は、国内の大学生を対象とした約3か月間の短期縦断的研究において、将来になりたい職業や進路において尊敬する他者への尊敬に関わる感情（尊敬関連感情）経験が、自己ピグマリオン過程に関わる行動を媒介し、約3か月後のその職業や進路における可能自己 (possible selves: 将来の自己像: Markus & Nurius, 1986) や主観的な達成度に影響を与え、更には、1時点目の個人の特性尊敬がこのプロセスを促進したことを示した。

また、2時点を通じて、調査1時点目において尊敬する人物が1名以上いた大学生は、尊敬する人物がいなかった大学生よりも、可能自己が明確であり、意欲もあり、現実的な行動もしていることが明らかとなった。

更に、武藤 (2016c) では、大学生の感情状態としての尊敬が、自己向上や、他者を役割モデルとした追従行動、対象人物への親和的行動や貢献を動機づけることが示されている。

なお、大学生の特性尊敬は、主観的幸福感や向社会的行動と正の関連があることも示されている (武藤,

2018)。

このように、尊敬の感情的態度や感情状態、感情特性は、将来の自己像形成及びその実現を支える可能性があり、尊敬は、向社会性やwell-beingとも関連する重要な感情である。

尊敬感情の発達の詳細なメカニズムに関する研究は世界的に見ても少ないものの、尊敬する人物の有無や程度に関わる実態調査は、これまで国際比較調査を含めて多くなされてきた。李・横山(2002)は、日本と中国の小学6年生を対象に尊敬意識の実態の比較調査を行った。日本では、有効回答となった457名中、90.2%の子供が意味を十分理解しているかどうかは別として、「尊敬」という言葉を知っており、そのうち78.3%の子供が「尊敬している人」が「いる」と答えた一方で、中国では、有効回答となった366名中、99.7%の子供が「尊敬」という言葉を知っており、そのうち全員が「尊敬している人」が「いる」と答えた。

また、「友達以外で、あなたが一番尊敬している人は誰ですか」という質問の回答として、両国とも家族・血縁関係者を挙げる子供が多かったが、中国の子供では、両親よりも祖父母を多く挙げ、学校の先生も家族に次いで多かった。それに対して、日本の子供では、スポーツ選手・芸能人が家族に次いで多かった。

更に、日本青少年研究所(2009)の日本・米国・中国・韓国の中学生・高校生の生活と意識の比較調査では、「親を尊敬している」という質問項目への回答は、日本の中学生で「全くそう」が20.2%、「まあそう」が43.9%、「あまりそうでない」が26.4%、「全くそうでない」が9.3%（無回答が0.2%）、高校生で「全くそう」が21.2%、「まあそう」が50.1%、「あまりそうでない」が22.6%、「全くそうでない」が5.7%（無回答が0.4%）であり、他国と比べて低い傾向があった。同様に、国立青少年教育振興機構(2015)の日本・米国・中国・韓国の高校生の生活と意識に関する調査では、「親（保護者）を尊敬している」という質問項目への回答は、日本の高校生で「とてもそう思う」が37.1%、「まあそう思う」が45.8%、「あまりそう思わない」が13.2%、「全くそう思わない」が3.7%（無回答が0.1%）であり、他国と比べて低い傾向があった。

なお、学校教師への尊敬に関して、国立青少年教育振興機構(2017)の日本・米国・中国・韓国の高校生の勉強と生活に関する意識調査では、学習や学校生活で大切なこととして、「先生を尊敬すること」という質問項目への回答が、日本の高校生では「とても重要だ」が20.7%、「まあ重要だ」が45.0%、「あまり重要ではない」が23.7%、「全く重要ではない」が10.2%（無回答が0.3%）であり、他国と比べて低い傾向があった。

このように、親や学校教師への尊敬は、日本の子供では、他国と比べて低い傾向があることが報告されてきた。

しかし、これまで小中高生の尊敬する人物の有無やその対象を同時に検討した研究は少なく、また、その発達に関して縦断的な知見はほとんど皆無と言って過言ではない。有光(2010)は、尊敬は8歳で経験されることが多くなり、10歳以降に社会的機能が発揮され、対象となる人物や領域が拡大するのではないかと議論している。どのような他者に尊敬の感情的態度を向け、役割モデルとし、自らの将来像に結び付けていくのかという問題は、個人のその後の成長・発達の方向づけに大きな影響を及ぼすと考えられる。

そこで、本研究では、尊敬する人物の単純な有無ではなく、より対象別に見ることとし、子供がどのような人物に尊敬の感情的態度を向けているかを検討する。具体的には、児童期・青年期の対人関係にとって重要と思われる、(a) 家族や親戚、(b) 学校の先生、(c) 学校の先輩や上級生、(d) 友人、(e) 有名人の5対象それぞれについて、尊敬する人物の有無を問い、時点間の変化を検討する。

## 3-2 使用尺度

### 3-2-1 関係性

#### 3-2-1-1 担任教師との関係性（アタッチメント機能）

担任教師のアタッチメント機能を測定するために、児童用アタッチメント機能尺度(村上・櫻井, 2014)を用いた。この尺度は、アタッチメントの機能を「近接性の維持」、「安全な避難場所」、「分離苦悩」、「安全

基地」の四つの側面から測定するが、今回の調査では、担任教師へのアタッチメントに注目したため、安全な避難場所と安全基地の3項目ずつ、合計6項目を抜粋して用いた。回答は(1) あてはまらない―(4) あてはまる の4件法で求めた。

なお、この尺度は児童用であるが、Hazan & Zeifman (1994) に基づいて、4機能を測定できることから、児童期以降、成人に至るまで使用できることが示唆されている(大久保・山内, 2017)。本研究でも、中高生に対して使用しても問題ないと判断した。

### 3-2-1-2 同性の友人との関係性(アタッチメント機能)

同性の友人のアタッチメント機能を測定するために、同じく児童用アタッチメント機能尺度(村上・櫻井, 2014)を用いた。担任教師との関係性と同様に、四つの愛着機能のうち、安全な避難場所と安全基地の2つの下位尺度各3項目ずつ、合計6項目を抜粋して用いた。回答は、(1) あてはまらない―(4) あてはまる の4件法で求めた。なお、本研究では、「もっとも仲の良い同性の友だち」について回答するよう教示した。

### 3-2-2 向社会性

向社会性を測定する尺度として、首藤(1990)の愛他性尺度を用いた。愛他的行動の頻度を測定する尺度であり、(1) したことがない―(3) たくさんある の3件法で測定した。

なお、先に述べたように、愛他(利他)的行動は純粋に他者のためになされる行動であり、動機が問われない向社会的行動のサブグループの一つである(Eisenberg et al., 2015)。

しかし、首藤(1990)の尺度は項目内容に動機を尋ねる表現がないため、向社会的行動を測定する尺度として使用しても差し支えないと考えられている(村上他, 2014)。

また、元は児童に適用するために作成された尺度であるが、村上他(2014)では、中学生に対しても使用されており、項目内容も高校生に使用しても差し支えないものと考えられた。

更に、元の尺度は13項目であるが、時代や状況の影響を考慮し、「食べ物に困っているアフリカの子どもに、自分のお金を寄付したことがあります。」、「赤い羽を買ったことがあります。」、「1年生や2年生の給食や掃除の手伝いをしたことがあります。」の3項目は除き、10項目で実施した。

### 3-2-3 他者への尊敬

他者への尊敬を測定するために、(a)「家族や親戚の人」、(b)「学校の先生」、(c)「学校の先輩や上級生」、(d)「友だち」、(e)「有名人」の5対象について尊敬している人がいるか否かを測定した。具体的には、冒頭に「あなたの尊敬する人について教えてください。」と教示し、「ここでの『尊敬』する人とは、あなたが心からすごいと思い、将来自分もこんな人になりたいと思えるような、優れたほかの人のことです。」と本研究における「尊敬する人」の操作的定義を説明した。回答は(1) いる、(2) いない の2件法で尋ねた。

以上の尺度のうち、同性の友人に対するアタッチメント機能についてのみ、1時点目は児童生徒が家庭内で回答する調査票にて実施し、2時点目は学校内で回答する調査票にて実施した。他の尺度は、2時点共に学校内で回答する調査票にて実施した。

## 3-3 結果

まず、アタッチメント機能と向社会性に関して結果を報告する。次に、他者への尊敬に関して結果を報告する。

### 3-3-1 アタッチメント機能と向社会性

#### 3-3-1-1 記述統計量と尺度の信頼性

アタッチメント機能について、安全な避難場所と安全基地それぞれ3項目の合計得点を項目数で除して下位尺度得点とした(得点可能範囲: 1―4)。小中高生それぞれで2時点の得点の記述統計量と $\alpha$ 係数を求めた(Table 1)。平均値について、見やすさのために棒グラフでも表示した(Figure 1)。その結果、安全な避難場所では、小中高を通じて同性の友人の方が担任教師よりも得点が高かった。

また、担任教師に対する安全な避難場所は、小学生から高校生にかけて得点が下がっていく傾向があったのに対して、友人に対する安全な避難場所は、小学生から高校生にかけて得点が上がっていく傾向があった。安全基地でも、小中高を通じて同性の友人の方が担任教師よりも得点が高かった。

更に、安全基地に関しては、対象が教師でも友人でも小学生から高校生にかけて得点が低下する傾向があったが、その低下の幅は教師に対する安全基地の方が大きい傾向があった。

なお、担任教師に対する安全な避難場所と安全基地の得点は、小中高それぞれ2時点を通じて、理論的中央値の2.5点を下回った。

このことから、担任教師は、安全な避難場所としても安全基地としてもあまり機能していないことが示唆されたが、全体的に安全基地の得点の方が安全な避難場所の得点よりも高く、どちらかと言えば、担任教師は、安全な避難場所としてよりも安全基地として機能していた。一方で、同性の友人に対する安全な避難場所と安全基地の得点は、小中高それぞれ2時点を通じて、理論的中央値の2.5点を上回り、同性の友人は、アタッチメント機能をそれなりに果たしていることが示唆された。

また、小学生においては、2時点を通じて同性の友人は、安全な避難場所よりも安全基地の得点の方が高い傾向があったが、中学生においては、安全な避難場所と安全基地の得点にはほとんど差がなく、高校生においては、安全基地よりも安全な避難場所の得点の方が若干高い傾向があった。

このことから、同性の友人は、小学生では安全な避難場所としてよりも安全基地として、高校生ではどちらかと言えば安全基地としてよりも安全な避難場所として機能する傾向がある可能性が示唆された。 $\alpha$ 係数は、.79—.93であり、1時点目の担任教師に対する安全な避難場所の値が.79とやや低いものの、全体的に十分な内的整合性が確認された。

愛他性尺度について、10項目の合計得点を項目数で除して下位尺度得点とした（得点可能範囲：1—3）。小中高生それぞれで2時点の得点の記述統計量と $\alpha$ 係数を求めた（Table 2）。その結果、1時点目でも2時点目でも、小学生から高校生にかけて、愛他性尺度の得点はゆるやかに低下していたものの、その差は小さいものであった（1時点目：高校生は中学生よりも0.02点低く、中学生は小学生よりも0.04点低い；2時点目：高校生は中学生よりも0.04点低く、中学生は小学生よりも0.1点低い）。 $\alpha$ 係数は、.81—.83であり、十分な内的整合性が確認された。

Table 1. アタッチメント機能の記述統計量と  $\alpha$  係数

|     |     |         |      | 平均値  | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 | $N$  |
|-----|-----|---------|------|------|------|-------------|------|
| 小学生 | 対教師 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 2.02 | 0.83 | .79         | 2692 |
|     |     |         | 2時点目 | 1.99 | 0.84 | .83         | 2574 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 2.35 | 0.94 | .88         | 2680 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.23 | 0.95 | .90         | 2575 |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 2.57 | 0.89 | .83         | 2434 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.76 | 0.99 | .87         | 2584 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 2.80 | 0.88 | .88         | 2429 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.93 | 0.96 | .90         | 2584 |
| 中学生 | 対教師 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 1.83 | 0.83 | .85         | 2658 |
|     |     |         | 2時点目 | 1.90 | 0.86 | .87         | 2434 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 2.03 | 0.91 | .90         | 2652 |
|     |     |         | 2時点目 | 1.98 | 0.90 | .92         | 2430 |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 2.75 | 0.94 | .89         | 1994 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.90 | 0.99 | .91         | 2434 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 2.78 | 0.90 | .91         | 1996 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.86 | 0.97 | .92         | 2433 |
| 高校生 | 対教師 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 1.74 | 0.75 | .84         | 4733 |
|     |     |         | 2時点目 | 1.83 | 0.82 | .88         | 4091 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 1.90 | 0.83 | .89         | 4730 |
|     |     |         | 2時点目 | 1.95 | 0.88 | .92         | 4081 |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | 1時点目 | 2.77 | 0.89 | .88         | 4241 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.91 | 0.94 | .90         | 4099 |
|     |     | 安全基地    | 1時点目 | 2.74 | 0.87 | .90         | 4233 |
|     |     |         | 2時点目 | 2.82 | 0.93 | .93         | 4099 |

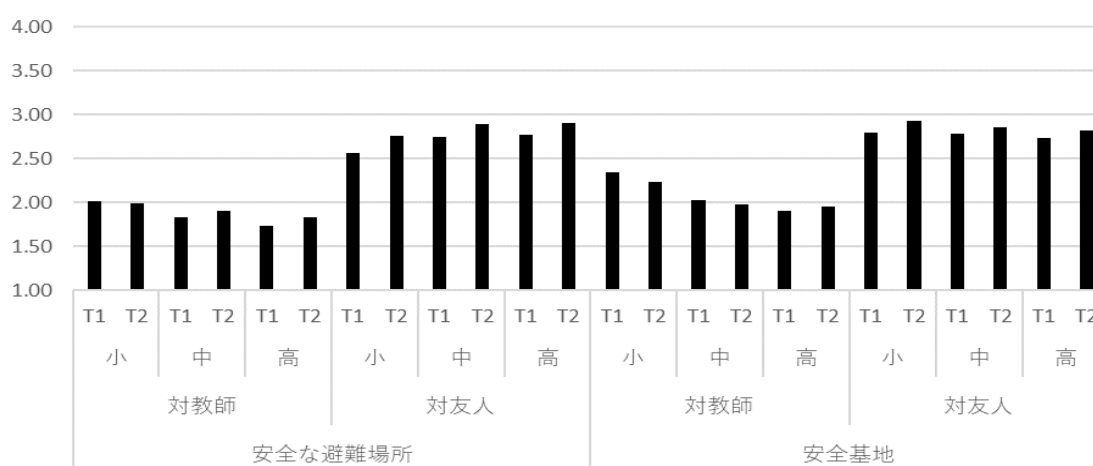


Figure 1. アタッチメント機能の平均値

注) 「小」は小学生, 「中」は中学生, 「高」は高校生の結果。T1 は1 時点目, T2 は2 時点目の結果。

Table 2. 愛他性尺度の記述統計量と  $\alpha$  係数

|     |      | 平均値  | 標準偏差 | $\alpha$ 係数 | $N$  |
|-----|------|------|------|-------------|------|
| 小学生 | 1時点目 | 2.24 | 0.43 | .82         | 2567 |
|     | 2時点目 | 2.26 | 0.40 | .81         | 2553 |
| 中学生 | 1時点目 | 2.20 | 0.43 | .82         | 2593 |
|     | 2時点目 | 2.16 | 0.42 | .82         | 2427 |
| 高校生 | 1時点目 | 2.18 | 0.39 | .81         | 4701 |
|     | 2時点目 | 2.12 | 0.40 | .83         | 4081 |

### 3-3-1-2 時点間の平均値差の検討

1 時点目と 2 時点目のアタッチメント機能の平均値差を検討するため、小学生、中学生、高校生それぞれにおいて対応のある  $t$  検定を行った (Table 3)。その結果、小学生において、担任教師に対する安全な避難場所は、時点間に有意な差はなかったが ( $t(2329)=1.52, p=.130, N=2330$ )、安全基地は 1 時点目よりも 2 時点目の方が低かった ( $t(2318)=6.22, p<.001, N=2319$ )。同性の友人に対する安全な避難場所 ( $t(2134)=-10.29, p<.001, N=2135$ ) と安全基地 ( $t(2127)=-7.83, p<.001, N=2128$ ) は、どちらも 1 時点目よりも 2 時点目の方が有意に高かった。中学生において、担任教師に対する安全な避難場所は 1 時点目よりも 2 時点目の方が高かったが ( $t(2239)=-3.37, p<.001, N=2240$ )、安全基地に有意な差はなかった ( $t(2233)=1.79, p=.073, N=2234$ )。同性の友人に対する安全な避難場所 ( $t(1755)=-6.96, p<.001, N=1756$ ) と安全基地 ( $t(1751)=-3.86, p<.001, N=1752$ ) は、どちらも 1 時点目よりも 2 時点目の方が有意に高かった。高校生において、担任教師に対する安全な避難場所 ( $t(3663)=-6.05, p<.001, N=3664$ ) と安全基地 ( $t(3648)=-2.32, p=.020, N=3649$ ) は、どちらも 1 時点目よりも 2 時点目の方が有意に高かった。同性の友人に対する安全な避難場所 ( $t(3354)=-10.14, p<.001, N=3355$ ) と安全基地 ( $t(3344)=-5.66, p<.001, N=3345$ ) は、どちらも 1 時点目よりも 2 時点目の方が有意に高かった。差の効果量の観点からは、小学生における同性の友人に対する安全な避難場所 ( $d=-.22$ )、安全基地 ( $d=-.17$ )、中学生における同性の友人に対する安全な避難場所 ( $d=-.17$ )、高校生における同性の友人に対する安全な避難場所 ( $d=-.18$ ) が相対的に大きく、他の変数は、有意であっても小さかった ( $d$  の絶対値は .03— .13)。

同様に、1 時点目と 2 時点目の向社会性の平均値差を検討するため、愛他性尺度に関して、小学生、中学生、高校生それぞれにおいて対応のある  $t$  検定を行った (Table 4)。その結果、小学生では、5%水準で有意であり ( $t(2205)=-2.30, p=.021, N=2206$ )、1 時点目より 2 時点目の得点が高い傾向があったが、差の効果量は非常に小さかった ( $d=-.05$ )。中学生では、1 時点目より 2 時点目の得点が低かったが ( $t(2184)=4.53, p<.001, N=2185$ )、差の効果量は小さかった ( $d=.10$ )。高校生では、1 時点目より 2 時点目の得点が低く ( $t(3630)=8.86, p<.001, N=3631$ )、差の効果量は小さかったものの、小学生・中学生に比べると大きい値であった ( $d=.15$ )。

Table 3. アタッチメント機能の2時点間の平均値差

|     |     |         | <i>t</i> 値 | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> | <i>N</i> |
|-----|-----|---------|------------|-----------|----------|----------|----------|
| 小学生 | 対教師 | 安全な避難場所 | 1.52       | 2329      | .130     | .03      | 2330     |
|     |     | 安全基地    | 6.22       | 2318      | .000     | .13      | 2319     |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | -10.29     | 2134      | .000     | -.22     | 2135     |
|     |     | 安全基地    | -7.83      | 2127      | .000     | -.17     | 2128     |
| 中学生 | 対教師 | 安全な避難場所 | -3.37      | 2239      | .000     | -.07     | 2240     |
|     |     | 安全基地    | 1.79       | 2233      | .073     | .04      | 2234     |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | -6.96      | 1755      | .000     | -.17     | 1756     |
|     |     | 安全基地    | -3.86      | 1751      | .000     | -.09     | 1752     |
| 高校生 | 対教師 | 安全な避難場所 | -6.05      | 3663      | .000     | -.10     | 3664     |
|     |     | 安全基地    | -2.32      | 3648      | .020     | -.04     | 3649     |
|     | 対友人 | 安全な避難場所 | -10.14     | 3354      | .000     | -.18     | 3355     |
|     |     | 安全基地    | -5.66      | 3344      | .000     | -.10     | 3345     |

Table 4. 愛他性尺度の2時点間の平均値差

|     | <i>t</i> 値 | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> | <i>N</i> |
|-----|------------|-----------|----------|----------|----------|
| 小学生 | -2.30      | 2205      | .021     | -.05     | 2206     |
| 中学生 | 4.53       | 2184      | .000     | .10      | 2185     |
| 高校生 | 8.86       | 3630      | .000     | .15      | 3631     |

### 3-3-1-3 時点間の相関の検討

アタッチメント機能の安定性を検討するため、1時点目と2時点目の得点の相関分析を行った (Table 5)。その結果、小学生において、担任教師に対する安全な避難場所は  $r = .34$ 、安全基地は  $r = .39$  であった (いずれも  $p < .001$ )。同性の友人に対する安全な避難場所は  $r = .48$ 、安全基地は  $r = .48$  であった (いずれも  $p < .001$ )。中学生において、担任教師に対する安全な避難場所は  $r = .38$ 、安全基地は  $r = .42$  であった (いずれも  $p < .001$ )。同性の友人に対する安全な避難場所は  $r = .54$ 、安全基地は  $r = .53$  であった (いずれも  $p < .001$ )。高校生において、担任教師に対する安全な避難場所は  $r = .39$ 、安全基地は  $r = .41$  であった (いずれも  $p < .001$ )。同性の友人に対する安全な避難場所は  $r = .55$ 、安全基地は  $r = .53$  であった (いずれも  $p < .001$ )。

同様に、向社会性の安定性を検討するため、愛他性尺度に関して、1時点目と2時点目の得点の相関分析を行った結果、小学生で  $r = .60$ 、中学生で  $r = .64$ 、高校生で  $r = .61$  であった (いずれも  $p < .001$ ; Table 6)。これらのことから、1時点目の向社会性が高いほど、2時点目の向社会性も高い傾向があることが示された。



Table 5. アタッチメント機能の2時点間の相関

| 時点間の相関 |     |         |     | <i>N</i> |
|--------|-----|---------|-----|----------|
| 小学生    | 対教師 | 安全な避難場所 | .34 | 2330     |
|        |     | 安全基地    | .39 | 2319     |
|        | 対友人 | 安全な避難場所 | .48 | 2135     |
|        |     | 安全基地    | .48 | 2128     |
| 中学生    | 対教師 | 安全な避難場所 | .38 | 2240     |
|        |     | 安全基地    | .42 | 2234     |
|        | 対友人 | 安全な避難場所 | .54 | 1756     |
|        |     | 安全基地    | .53 | 1752     |
| 高校生    | 対教師 | 安全な避難場所 | .39 | 3664     |
|        |     | 安全基地    | .41 | 3649     |
|        | 対友人 | 安全な避難場所 | .55 | 3355     |
|        |     | 安全基地    | .53 | 3345     |

Table 6. 愛他性尺度の2時点間の相関

| 時点間の相関 |     | <i>N</i> |
|--------|-----|----------|
| 小学生    | .60 | 2206     |
| 中学生    | .64 | 2185     |
| 高校生    | .61 | 3631     |

### 3-3-2 他者への尊敬

他者への尊敬に関して、まず、対象別に見た1時点目と2時点目の尊敬する人物の有無の割合を検討した (Table 7)。

なお、他者への尊敬を分析する際には、(a)「家族や親戚の人」(以下、「家族」)、(b)「学校の先生」(以下、「先生」)、(c)「学校の先輩や上級生」(以下、「先輩」)、(d)「友だち」(以下、「友人」)、(e)「有名人」の5対象の有無の割合について比較が可能となるよう、1時点目と2時点目共に全ての対象について「いる」か「いない」のどちらかを答えていた者を対象とした(小学生： $N=2,372$ ；中学生： $N=2,271$ ；高校生： $N=3,688$ )。そのため、ここでの割合算出に用いた分母は、本調査の有効回答者全体の人数ではないことに注意されたい。この分析については、見やすさのために棒グラフでも表示した (Figure 2)。

Table 7. 対象別に見た1時点目と2時点の尊敬する人物の有無

|     |     |      | いる       |      | いない      |      |
|-----|-----|------|----------|------|----------|------|
|     |     |      | <i>N</i> | %    | <i>N</i> | %    |
| 小学生 | 家族  | 1時点目 | 1895     | 79.9 | 477      | 20.1 |
|     |     | 2時点目 | 1858     | 78.3 | 514      | 21.7 |
|     | 先生  | 1時点目 | 1340     | 56.5 | 1032     | 43.5 |
|     |     | 2時点目 | 1325     | 55.9 | 1047     | 44.1 |
|     | 先輩  | 1時点目 | 1274     | 53.7 | 1098     | 46.3 |
|     |     | 2時点目 | 1098     | 46.3 | 1274     | 53.7 |
|     | 友人  | 1時点目 | 1899     | 80.1 | 473      | 19.9 |
|     |     | 2時点目 | 1923     | 81.1 | 449      | 18.9 |
|     | 有名人 | 1時点目 | 1386     | 58.4 | 986      | 41.6 |
|     |     | 2時点目 | 1467     | 61.8 | 905      | 38.2 |
| 中学生 | 家族  | 1時点目 | 1604     | 70.6 | 667      | 29.4 |
|     |     | 2時点目 | 1559     | 68.6 | 712      | 31.4 |
|     | 先生  | 1時点目 | 1144     | 50.4 | 1127     | 49.6 |
|     |     | 2時点目 | 1058     | 46.6 | 1213     | 53.4 |
|     | 先輩  | 1時点目 | 1673     | 73.7 | 598      | 26.3 |
|     |     | 2時点目 | 1447     | 63.7 | 824      | 36.3 |
|     | 友人  | 1時点目 | 1791     | 78.9 | 480      | 21.1 |
|     |     | 2時点目 | 1772     | 78.0 | 499      | 22.0 |
|     | 有名人 | 1時点目 | 1469     | 64.7 | 802      | 35.3 |
|     |     | 2時点目 | 1624     | 71.5 | 647      | 28.5 |
| 高校生 | 家族  | 1時点目 | 2532     | 68.7 | 1156     | 31.3 |
|     |     | 2時点目 | 2596     | 70.4 | 1092     | 29.6 |
|     | 先生  | 1時点目 | 1967     | 53.3 | 1721     | 46.7 |
|     |     | 2時点目 | 2080     | 56.4 | 1608     | 43.6 |
|     | 先輩  | 1時点目 | 2379     | 64.5 | 1309     | 35.5 |
|     |     | 2時点目 | 2266     | 61.4 | 1422     | 38.6 |
|     | 友人  | 1時点目 | 2904     | 78.7 | 784      | 21.3 |
|     |     | 2時点目 | 3018     | 81.8 | 670      | 18.2 |
|     | 有名人 | 1時点目 | 2555     | 69.3 | 1133     | 30.7 |
|     |     | 2時点目 | 2610     | 70.8 | 1078     | 29.2 |

注)「家族」は「家族や親戚の人」,「先生」は「学校の先生」,「先輩」は「学校の先輩や上級生」を示す。  
 サンプルサイズは、小学生で  $N=2,372$ , 中学生で  $N=2,271$ , 高校生で  $N=3,688$ 。

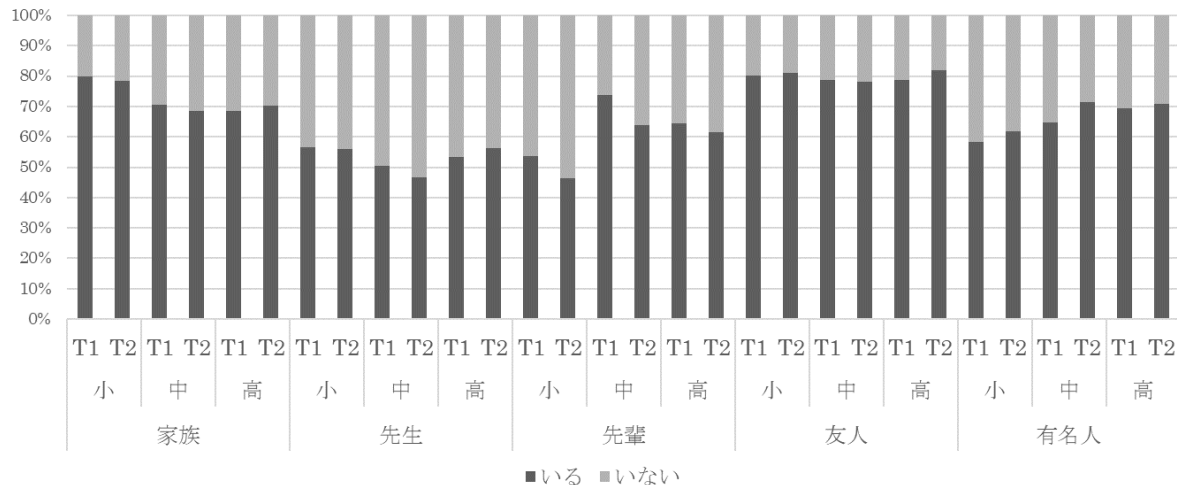


Figure 2. 尊敬する人物の有無の割合

注) 「小」は小学生, 「中」は中学生, 「高」は高校生の結果。T1 は1 時点目, T2 は2 時点目の結果。

分析の結果, 家族に関して, 小学生は, 1・2 時点目共に約 8 割が尊敬している家族が「いる」と回答し, 「いる」との回答が 1・2 時点目共に約 7 割であった中学生・高校生よりも家族を尊敬している傾向があった。時点間の変動を見ると, 小学生・中学生では, 2 時点目の方が 1 時点目よりも「いない」という回答が増えたが, 高校生では, 2 時点目の方が 1 時点目よりも「いる」という回答が増えた。先生に関して, 1・2 時点目共に約 55%の小学生・高校生が尊敬している先生が「いる」と回答し, 1・2 時点目共に 5 割弱であった中学生よりも先生を尊敬している傾向があった。時点間の変動を見ると, 小学校では, ほとんど差がなかったが, 中学生では, 2 時点目の方が 1 時点目よりも尊敬している先生が「いない」という回答が増えたが, 高校生では, 2 時点目の方が 1 時点目よりも尊敬している先生が「いる」という回答が増えた。先輩に関して, 中学生では 6 割強から 7 割強, 高校生では 6 割強が尊敬している先輩が「いる」と回答し, 「いる」との回答が 5 割前後であった小学生よりも先輩を尊敬している傾向があった。時点間の変動を見ると, 小中高を通じて 1 時点目よりも 2 時点目の方が尊敬している「先輩」が「いない」という回答が増え, 特に中学生は約 10%の変動があった。友人に関して, 小中高を通じて五つの対象の中で最も尊敬している人が「いる」との回答が多く, 小中高を通じて, 約 8 割の児童生徒が尊敬している友人が「いる」と回答した。時点間の変動を見ると, 小学生・高校生では, 2 時点目の方が 1 時点目よりも尊敬している友人が「いる」という回答が微増したのに対して, 中学生では, 「いない」という回答が微増した。有名人に関して, 中学生・高校生では約 7 割前後が尊敬している有名人が「いる」と回答し, 「いる」との回答が約 6 割前後であった小学生よりも有名人を尊敬している傾向があった。時点間の変動を見ると, 小中高を通じて 2 時点目の方が 1 時点目よりも尊敬している有名人が「いる」との回答が増加した。

1 時点目と 2 時点目の尊敬する人物の有無の変動に関して, 更に詳細に検討するために, 1 時点目の「いる」・「いない」の回答と 2 時点目の「いる」・「いない」の回答のクロス集計表を作成した (Table 8)。また, いくつかの対象において尊敬する人物がいるかに関して, 1 時点目と 2 時点目のクロス集計表をまとめた (Table 9)。

Table 8. 1 時点目と2時点目の尊敬する人物の有無の変動

|     |      |     |     | 2時点目     |      |          |      |
|-----|------|-----|-----|----------|------|----------|------|
|     |      |     |     | いる       |      | いない      |      |
|     |      |     |     | <i>N</i> | %    | <i>N</i> | %    |
| 小学生 | 1時点目 | 家族  | いる  | 1613     | 68.0 | 282      | 11.9 |
|     |      |     | いない | 245      | 10.3 | 232      | 9.8  |
|     |      | 先生  | いる  | 986      | 41.6 | 354      | 14.9 |
|     |      |     | いない | 339      | 14.3 | 693      | 29.2 |
|     |      | 先輩  | いる  | 803      | 33.9 | 471      | 19.9 |
|     |      |     | いない | 295      | 12.4 | 803      | 33.9 |
|     |      | 友人  | いる  | 1661     | 70.0 | 238      | 10.0 |
|     |      |     | いない | 262      | 11.0 | 211      | 8.9  |
|     |      | 有名人 | いる  | 1068     | 45.0 | 318      | 13.4 |
|     |      |     | いない | 399      | 16.8 | 587      | 24.7 |
| 中学生 | 1時点目 | 家族  | いる  | 1315     | 57.9 | 289      | 12.7 |
|     |      |     | いない | 244      | 10.7 | 423      | 18.6 |
|     |      | 先生  | いる  | 768      | 33.8 | 376      | 16.6 |
|     |      |     | いない | 290      | 12.8 | 837      | 36.9 |
|     |      | 先輩  | いる  | 1288     | 56.7 | 385      | 17.0 |
|     |      |     | いない | 159      | 7.0  | 439      | 19.3 |
|     |      | 友人  | いる  | 1553     | 68.4 | 238      | 10.5 |
|     |      |     | いない | 219      | 9.6  | 261      | 11.5 |
|     |      | 有名人 | いる  | 1284     | 56.5 | 185      | 8.1  |
|     |      |     | いない | 340      | 15.0 | 462      | 20.3 |
| 高校生 | 1時点目 | 家族  | いる  | 2151     | 58.3 | 381      | 10.3 |
|     |      |     | いない | 445      | 12.1 | 711      | 19.3 |
|     |      | 先生  | いる  | 1568     | 42.5 | 399      | 10.8 |
|     |      |     | いない | 512      | 13.9 | 1209     | 32.8 |
|     |      | 先輩  | いる  | 1940     | 52.6 | 439      | 11.9 |
|     |      |     | いない | 326      | 8.8  | 983      | 26.7 |
|     |      | 友人  | いる  | 2632     | 71.4 | 272      | 7.4  |
|     |      |     | いない | 386      | 10.5 | 398      | 10.8 |
|     |      | 有名人 | いる  | 2192     | 59.4 | 363      | 9.8  |
|     |      |     | いない | 418      | 11.3 | 715      | 19.4 |

Table 9. 1 時点目と 2 時点目の尊敬する人物 (5 対象合計) の変動

|     |      | 2時点目 |     |     |     |     |      |     |      |     |      |      |      |      |       |
|-----|------|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|------|-------|
|     |      | いない  |     | 1対象 |     | 2対象 |      | 3対象 |      | 4対象 |      | 5対象  |      | 計    |       |
|     |      | N    | %   | N   | %   | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N    | %    | N    | %     |
| 小学生 | 1時点目 |      |     |     |     |     |      |     |      |     |      |      |      |      |       |
|     | いない  | 20   | 0.8 | 21  | 0.9 | 14  | 0.6  | 11  | 0.5  | 6   | 0.3  | 0    | 0.0  | 72   | 3.0   |
|     | 1対象  | 24   | 1.0 | 62  | 2.6 | 64  | 2.7  | 41  | 1.7  | 32  | 1.3  | 10   | 0.4  | 233  | 9.8   |
|     | 2対象  | 18   | 0.8 | 50  | 2.1 | 82  | 3.5  | 107 | 4.5  | 62  | 2.6  | 19   | 0.8  | 338  | 14.2  |
|     | 3対象  | 16   | 0.7 | 55  | 2.3 | 103 | 4.3  | 180 | 7.6  | 147 | 6.2  | 76   | 3.2  | 577  | 24.3  |
|     | 4対象  | 9    | 0.4 | 27  | 1.1 | 58  | 2.4  | 139 | 5.9  | 224 | 9.4  | 149  | 6.3  | 606  | 25.5  |
|     | 5対象  | 3    | 0.1 | 13  | 0.5 | 33  | 1.4  | 93  | 3.9  | 152 | 6.4  | 252  | 10.6 | 546  | 23.0  |
|     | 計    | 90   | 3.8 | 228 | 9.6 | 354 | 14.9 | 571 | 24.1 | 623 | 26.3 | 506  | 21.3 | 2372 | 100.0 |
| 中学生 | 1時点目 |      |     |     |     |     |      |     |      |     |      |      |      |      |       |
|     | いない  | 51   | 2.2 | 32  | 1.4 | 17  | 0.7  | 13  | 0.6  | 4   | 0.2  | 1    | 0.0  | 118  | 5.2   |
|     | 1対象  | 26   | 1.1 | 59  | 2.6 | 36  | 1.6  | 31  | 1.4  | 17  | 0.7  | 11   | 0.5  | 180  | 7.9   |
|     | 2対象  | 16   | 0.7 | 37  | 1.6 | 73  | 3.2  | 67  | 3.0  | 44  | 1.9  | 25   | 1.1  | 262  | 11.5  |
|     | 3対象  | 12   | 0.5 | 38  | 1.7 | 97  | 4.3  | 149 | 6.6  | 124 | 5.5  | 60   | 2.6  | 480  | 21.1  |
|     | 4対象  | 10   | 0.4 | 30  | 1.3 | 67  | 3.0  | 129 | 5.7  | 223 | 9.8  | 159  | 7.0  | 618  | 27.2  |
|     | 5対象  | 3    | 0.1 | 10  | 0.4 | 30  | 1.3  | 76  | 3.3  | 179 | 7.9  | 315  | 13.9 | 613  | 27.0  |
|     | 計    | 118  | 5.2 | 206 | 9.1 | 320 | 14.1 | 465 | 20.5 | 591 | 26.0 | 571  | 25.1 | 2271 | 100.0 |
| 高校生 | 1時点目 |      |     |     |     |     |      |     |      |     |      |      |      |      |       |
|     | いない  | 84   | 2.3 | 45  | 1.2 | 36  | 1.0  | 25  | 0.7  | 15  | 0.4  | 9    | 0.2  | 214  | 5.8   |
|     | 1対象  | 40   | 1.1 | 90  | 2.4 | 71  | 1.9  | 46  | 1.2  | 21  | 0.6  | 21   | 0.6  | 289  | 7.8   |
|     | 2対象  | 37   | 1.0 | 63  | 1.7 | 136 | 3.7  | 145 | 3.9  | 83  | 2.3  | 46   | 1.2  | 510  | 13.8  |
|     | 3対象  | 18   | 0.5 | 49  | 1.3 | 127 | 3.4  | 242 | 6.6  | 192 | 5.2  | 101  | 2.7  | 729  | 19.8  |
|     | 4対象  | 11   | 0.3 | 30  | 0.8 | 64  | 1.7  | 189 | 5.1  | 325 | 8.8  | 270  | 7.3  | 889  | 24.1  |
|     | 5対象  | 6    | 0.2 | 13  | 0.4 | 41  | 1.1  | 78  | 2.1  | 219 | 5.9  | 700  | 19.0 | 1057 | 28.7  |
|     | 計    | 196  | 5.3 | 290 | 7.9 | 475 | 12.9 | 725 | 19.7 | 855 | 23.2 | 1147 | 31.1 | 3688 | 100.0 |

注) この表において、例えば、「2 対象」は、家族、先生、先輩、友人、有名人の 5 対象のうち、2 つの対象について尊敬する人物が「いる」と回答したことを示す。

Table 8 を見ると、全体的には 1 時点目である対象 (例：家族) において尊敬する人物が「いる」(「いない」) と回答した子供は、2 時点目でもその対象において「いる」(「いない」) と回答する傾向がある、つまり、尊敬する人物の有無が時点間で比較的安定していることが分かる。

しかしながら、1 時点目である対象において尊敬する人物が「いる」(「いない」) と回答していても、2 時点目では「いない」(「いる」) と回答する子供も一定の割合で存在することもうかがえる。特に、小学生の家族、また小中高生の友人では、1 時点目は尊敬する人が「いない」のに、2 時点目は「いる」子供の割合が増加する傾向があることが分かる。

更に、小中学生の先生と先輩では、1 時点目は尊敬する人が「いる」のに、2 時点目は「いない」子供の割合が相対的に見ると増加する傾向があることが分かる。これらのことから、尊敬はある程度持続する感情的態度ではあるものの、感情であるその性質上、対象人物への尊敬の念が時に弱まったり消失したり、逆に強まったりする可能性が示唆された。

また、Table 9 を見ると、全体的には 1 時点目で複数の対象 (例：3 対象) において尊敬する人物が「いる」と回答した子供は、2 時点目でも同じ対象の数 (3 対象) だけ「いる」と回答する傾向があることが分かる。

しかし、例えば、1 時点目でどの対象においても尊敬する人が「いない」と回答していても、2 時点目で

は四つや五つの対象において「いる」と回答する子供もいれば、1時点目で五つ全ての対象において尊敬する人が「いる」と回答していても、2時点目ではどの対象においても「いない」と回答する子供がいるように、時点間の尊敬する人物の有無は、かなり変動が激しいことがうかがえる。

また、この分析だけでは、1時点目と2時点目で尊敬する人物が「いる」と回答した対象が、時点間で一致しているかは定かではない。この分析からも、ある時点で尊敬する人物が全くいなくても、次の時点では複数の対象を尊敬するようになっていたり、尊敬する対象が増えたり、逆に減ったりすることもあることが示唆された。

### 3-4 考察と展望

本分析では、教師・友人のアタッチメント機能と向社会性、他者への尊敬について検討した。得られた知見について考察し、今後の展望を述べたい。

#### 3-4-1 アタッチメント機能の変化と安定性

本分析の結果、どの学校段階でも、担任教師のアタッチメント機能と同性の友人（「もっとも仲の良い同性の友だち」）のアタッチメント機能の間に明確な差異が見られたことは意義深い。すなわち、まず、安全な避難場所としても安全基地としても、小中高また2時点を通じて同性の友人の方が担任教師よりも機能していることが示された。

更に、担任教師に対する安全な避難場所と安全基地の得点は理論的中央値を下回った一方で、同性の友人に対するそれらの得点は理論的中央値を上回った。これらの結果は、まず、同性の友人は回答者にとって実際にふだんから個人的に親密な仲にあり、十分にアタッチメント対象となっていたのに対して、担任教師は多くの児童生徒にとって個人的に親密な関係になく、そもそもアタッチメント対象ではなかったことにより得られた可能性が高い。村上・櫻井（2014）では、小学4—6年生を対象に、「大切な人4人」（つまり、アタッチメント対象に相当する人物4名）を挙げてもらったところ、母親や父親、きょうだい、祖父母、友人が多く挙げられたのに対して、先生という回答はほとんど見られなかったことを示している。また、Verschueren（2015）も、大半の教師と子供の関係はアタッチメントの絆としてみなされないと主張している。このように、今回担任教師のアタッチメント機能の得点が低かったことは、日本の学校教師に何らかの問題があるのではなく、ごく通常の現象として捉えた方が良いと思われる。例えば、回答者の子供にとって、ふだんから最も頼れる存在が親でも友人でもなく、学校の担任教師だった場合には、無論、その担任教師は、安全な避難場所としても安全基地としても十分に機能するだろう。

理論的に興味深い知見は、担任教師に対する安全な避難場所が、小学生から高校生にかけて得点が下がっていく傾向があったのに対して、同性の友人に対する安全な避難場所が、小学生から高校生にかけて得点が上がっていく傾向があったことである。このことは、友人が児童期中・後期から青年期にかけて安全な避難場所として機能するようになるという知見（安藤・遠藤, 2005; Hazan & Zeifman, 1994; Nickerson & Nagle, 2005）や、教師の安全な避難場所としての機能が児童期中期までに弱まるという知見（Verschueren, 2015）に整合する。一方で、教師の安全基地としての機能は児童期以降も重要であり続けるという知見（Verschueren, 2015）に対して、日本の子供の場合には、教師の安全基地の機能も、小学生から高校生にかけて低下する傾向が見られた。このことから、日本では、教師の安全基地としての機能は青年期以降、減衰するのかもしれない。

ただし、安全基地に関しては、対象が友人でも小学生から高校生にかけて（教師に比べるとわずかであるものの）得点が低下する傾向があった。このことから、安全基地の機能の低下に関しては、アタッチメント対象が教師か友人かということ以外の、別の要因が関与している可能性もある。

また、同性の友人は、小学生では安全な避難場所としてよりも安全基地として、高校生ではどちらかと言えば、安全基地としてよりも安全な避難場所として機能する傾向がある可能性が示唆された。先ほど述べた

ように、高校生で同性の友人が安全な避難場所として機能するようになることは、青年期前期以降に慰めの対象として仲間が重要となることと整合する。一方で、Hazan & Zeifman (1994) では、安全基地としての機能は児童期・青年期(6—17 歳)を通じて安定して親が担う傾向があり、友人の安全基地としての機能は 15—17 歳にならないと十分に発揮されないという結果が示されている。なぜ、日本の小学生において、同性の友人の安全基地としての機能が比較的高かったのかは定かではないため、今後の検討が必要である。

更に、興味深いのは、1 時点目と 2 時点目のアタッチメント機能の変化である。平均値差の検討の結果、小中高生共に、同性の友人の安全な避難場所と安全基地の機能の得点は、1 時点目よりも 2 時点目の方が高いことが示された。今回、どのくらい多くの回答者が 1 時点目と 2 時点目において同じ友人を思い浮かべて回答したかは不明だが、1 時点目から 2 時点目にかけて、(友人が同一かを問わず) 友人と回答者の関係性が深まったことが示唆される。

このことは、児童期から青年期にかけて、次第に友人が親密な存在となり、親に代わってアタッチメント機能を果たすようになるという多くの先行研究(e.g., 安藤・遠藤, 2005; Hazan & Zeifman, 1994; Nickerson & Nagle, 2005) に整合する。特に、小中高生共に同性の友人に対する安全な避難場所の差の効果量の値が相対的に大きかったこと(Table 3)は、安全な避難場所の機能が時間の経過とともに強まったことを意味する。つまり、本分析によって、学年差として、高学年の方が低学年よりも安全な避難場所の機能が強いという知見が確認されただけでなく、時間進行とともに、(思い浮かべた友人が同一かは定かではないものの) 相手との関係が深まったことで、その関係性におけるアタッチメント機能が更に強まるという可能性を示唆することができた。

一方で、担任教師のアタッチメント機能の変化に関しては、まず、1 時点目と 2 時点目で学年が変わったことで、担任教師が変わり、それに伴い、回答の際に思い浮かべた担任教師が、1 時点目と 2 時点目で異なる児童生徒がかなりの割合でいたであろうことに十分注意する必要がある。

このことを踏まえつつ解釈すると、小学生における、安全な避難場所は時点間に有意な差はなかったが、安全基地は 1 時点目よりも 2 時点目の方が低かったという結果は、教師の安全基地としての機能は児童期以降も重要であり続けるという知見(Verschueren, 2015) と矛盾するが、単に 2 時点目の担任教師が 1 時点目の別の担任教師に比べて安全基地として機能していないことを反映しただけなのかもしれない。

また、中学生における、担任教師に対する安全な避難場所は 1 時点目よりも 2 時点目の方が高かったが、安全基地に有意な差はなかったという結果や、高校生における、担任教師に対する安全な避難場所と安全基地はどちらも 1 時点目よりも 2 時点目の方が有意に高かったという結果は、教師の安全な避難場所としての機能が児童期中期までに弱まるという知見(Verschueren, 2015) と矛盾する。

しかし、これらの結果も、友人の結果と同様に、教師との関係が深まったことで安全な避難場所や安全基地の機能が強まったことによるのか、それとも、単純に 2 時点目の担任教師が 1 時点目の別の担任教師に比べて安全な避難場所や安全基地として機能したことによるのかを判断することができない。そのため、今後は、学年が変わったときに担任教師も変わったか否かを統制する研究計画や分析が必要となるだろう。

アタッチメント機能の安定性の結果に関しても同じことが言える。小中高生を通じて、時点間の相関係数の値は、担任教師の安全な避難場所が  $r = .34-.39$ 、安全基地が  $r = .39-.42$  であったのに対して、同性の友人の安全な避難場所が  $r = .48-.55$ 、安全基地が  $r = .48-.53$  であった。この結果から、同性の友人のアタッチメント機能の方が担任教師のアタッチメント機能よりも安定しているという結論を出すのは早計だろう。

もし、同性の友人に関しては、1 時点目と 2 時点目で同一人物が思い浮かべられる場合が多かったのに対して、担任教師では、1 時点目と 2 時点目で学年が変わったことにより異なる教師が思い浮かべられる場合が多かったのであれば、担任教師の方で安定性が低くなって当たり前である。したがって、本分析において、教師と友人のアタッチメント機能の安定性の結果を比較することにはさほど意味はないだろう。

しかしながら、たとえ時点間で思い浮かべる相手が変わっていたとしても、担任教師のアタッチメント機能でも時点間の相関係数の値が小中高いずれも.30を超えていたことは注目すべきことであるように思われる。すなわち、本分析では、1時点目で担任教師のアタッチメント機能が高い（低い）ほど、その後、担任教師の変更の有無にかかわらず、2時点目でもアタッチメント機能が高い（低い）傾向があることが示されている。この結果は、乳児期の保育者とのアタッチメント関係が9歳時点での先生との関係に関連したという縦断的知見（Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998）とよく整合する。つまり、一つの文脈（保育所）における主要な大人（保育者）との関係は、同様な文脈（学校）における類似の役割（先生）を担う大人との関係に関連すると数井（2005）が指摘したように、たとえ学年が変わり担任教師が変わったとしても、その人物が同じ教師として担任的役割を果たす点では同じであるため、そのことがアタッチメント機能の安定性に寄与したのかもしれない。一方で、教師と子供の関係を複数時点で測定した他の縦断研究では、幼稚園から小学3年生にかけて教師と子供の関係の質が向上した子供は、小学3年生の時点で教師との間により質の高い関係を築く傾向があったものの、中には時点を通じて関係性が悪化した子供も、ほとんど変わらなかった子供もいたことが報告されている（O'Connor & McCartney, 2007）。

このように、教師が変わっても、教師との関係を良好に保てる子供もいれば、そうでない子供もいることから、今後は、どのような要因が教師との関係の安定性に寄与するのか、より精緻に検討する必要があるだろう。

#### 3-4-2 向社会性の変化と安定性

向社会性の発達について、愛他性尺度を用いて検討した結果、1時点目でも2時点目でも、小学生から高校生にかけて、学校段階の差は小さいものであったものの、愛他性尺度の得点はゆるやかに低下していた。

また、1時点目と2時点目の向社会性の平均値差を検討したところ、小学生では1時点目より2時点目の得点が高い傾向があったが、中学生では1時点目より2時点目の得点が低かった。これらの結果は、乳幼児期から青年期にかけて、向社会的行動はより生じやすくなるという Fabes & Eisenberg（1998）のメタ分析の知見とは異なり、国内において、概して小学生の方が中学生よりも向社会性が高いという知見を示した村上他（2016）や、イタリア人において向社会性が約13歳から約17歳までゆるやかに低下するという Luengo et al.（2013）の知見に整合する。ただし、今回得られた差の効果量はいずれも小さな値であり（Table 2）、そこまで問題視するような低下ではないだろう。

また、向社会性の安定性を検討するため、愛他性尺度に関して、1時点目と2時点目の得点の相関分析を行った結果、小中高で  $r = .60-.64$  というほぼ同じ値が得られ、1時点目の向社会性が高い（低い）ほど、2時点目の向社会性も高い（低い）傾向があることが示された。ただし、この関連性は、分散説明率にして36—41%程度であり、そこまで高いものとは言えない。1時点目と2時点目の間で、向社会性の個人の順位にそれなりの変動があり、向社会性が上昇した者も低下した者も多くいたと考えられるが、こうした個人の向社会性の変動をどのような要因が説明するのか、今後は、検討する必要がある。

#### 3-4-3 他者への尊敬の変化と安定性

本分析では、他者への尊敬についても多くの貴重な知見が得られた。子供が尊敬する人物を対象別に見てみると、まず、先生や先輩などの他の目上の対象を抑え、小中高生を通じて約8割が尊敬する友人が「いる」と回答したことは、尊敬が、元来劣った個人が優れた他者に向ける、タテ関係が基盤にある感情であることを踏まえると興味深い。武藤（2016c）でも、大学生が友人に対して尊敬関連感情を頻繁に経験することが示されている。昔から「畏友」という尊敬する友人を意味する言葉はあったものの、近年の若者の間では、「尊敬」の意味合いが少しずつ変わり、タテ関係だけでなく、ヨコ関係においても尊敬の感情が頻繁に抱かれ、尊敬する友人と切磋琢磨するような機会も増えているのかもしれない（武藤, 2018）。

もし、そうであるとするなら、近年の国際比較調査での、日本の子供の親や先生への尊敬の低下を示唆するような、枚挙に暇がないデータは、確かに憂うべきものかもしれないが、日本の子供が多くの友人を尊敬



し、友人から多くを学んでいる可能性があることも、同時に正当に評価されてしかるべきだろう。

また、家族や先生への尊敬は、中学生では2時点目になると低下する傾向がある一方で、高校生では2時点目になると増加する傾向も示された (Figure 2)。中学生と高校生で差が出たことの原因は定かではないものの、日本の子供において、親や先生への尊敬が低下しているとは一概に言えないだろう。

更に、尊敬する先輩が「いる」との回答は、中学生から多くなることも興味深い (Figure 2)。小野・庄司 (2015) は、部活動における先輩・後輩関係の構造や実態を検討し、中学生・高校生共に1年生が最も先輩・後輩関係を感じやすいことを明らかにしている。本調査の1時点目では、中高生の回答者の半数は1年生であるため、本分析の結果は小野・庄司 (2015) の知見と整合するだろう。小中高を通じて、尊敬する先輩が2時点目に「いない」という回答が増えたのは、学年が上がったことで尊敬していた先輩が卒業してしまったことの影響が大きいと思われる (2時点目の調査の際には、回答者の半数は最上級学年となっている)。

なお、尊敬する有名人が「いる」と回答する子供が小学生から高校生にかけて、また、2時点目で増加したことは、尊敬は10歳以降に社会的機能が発揮され、対象となる人物や領域が拡大するのではないかという有光 (2010) の指摘に整合する。子供は、発達とともに、家族や先生、先輩、友人など身近な人物だけでなく、メディアで話題になる有名人など、遠い対象にも尊敬の感情的態度を向けるようになることが確認された。

本分析において、個人が尊敬する人物の有無という、自身の理想や思想、信念にも関わるような一見変動の少なさそうなものが、約1年間で大いに変動し得ることが実際に示されたことは興味深い。

しかしながら、青年期が一般に自身の役割モデルやアイデンティティを模索する時期であることを踏まえると、ある子供の尊敬する人物が頻繁に変わったとしても、さほどおかしくはないだろう。このことは、尊敬が「感情的」態度であることの証拠でもある。本分析から、尊敬は、ある程度持続する感情的態度ではあるものの、感情であるその性質上、対象人物への尊敬の念が時に変化する可能性が示唆された。今後は、時点間の尊敬する人物の変動が、どのような要因によってもたらされたのかを検討する必要がある。

また、尊敬する人物の有無や尊敬の程度が、別の社会情緒的コンピテンスといかに関連するのかを検討することも重要な課題である。

#### 3-4-4 まとめと今後の課題

本節では、児童期・青年期の教師・友人との関係性と他者志向性に関して、多くの基礎的知見を得ることができた。とりわけ、ある程度の大規模サンプルにおいて縦断的知見が得られたことは、非常に貴重であったと言える。

今後、教師・友人のアタッチメント機能に関しては、親や恋人など、他の関係におけるアタッチメント機能や、内的作業モデル、アタッチメント・スタイルとの関連を探っていくことが課題となるだろう。

また、今回の調査では、2時点目で思い浮かべた担任教師や同性の友人が、1時点目で思い浮かべた担任教師や同性の友人とどのくらい一致していたのかが不明であるため、結果の解釈には十分な注意が必要である。

しかしながら、本研究が大規模サンプルを対象とした研究であることを考えると、本研究の結果は、基礎的資料として、一定の意義があると思われる。また、教師・友人との関係性は、アタッチメントの観点以外にも様々な捉え方があるため (本島, 2017)、教師・友人との関係性と社会情緒的コンピテンスの関連について、異なる理論的観点からのアプローチや考察も必要であろう。

向社会的性に関しては、今回使用した尺度は、その向社会的行動が対象とする人物は限定されていなかった。

しかし、近年、相手が家族なのか友人なのか、見知らぬ他者なのか、といった対象人物の違いによって、利他的行動や向社会的行動の性質や生起機序、頻度のパターンが異なることが指摘されている (村上・西村・櫻井, 2016; 小田他, 2013)。そのため、今後は、対象別の向社会的行動や向社会的性についても検討す

る余地があるだろう。

また、今後は、小中高生だけではなく、大学生や成人も対象に縦断調査を行い、Eisenberg et al. (2015) が示唆するように、青年期に一度低下した向社会性が青年期後期以降に回復するのか、回復するとすればどのような要因によるのかを検討することが興味深い検討課題である。特に、近年、向社会性は、共感性 (empathy) とともに比較的可変性のある変数として研究されており、国内外で学校を現場とする様々な介入プログラムが開発され、一定の成果を上げている (e.g., Caprara et al., 2015; Eisenberg et al., 2015; 石本・勝間・山崎, 2012; 村上・賀屋・山崎, 2016; 西村・村上・櫻井, 2015)。こうした介入研究の動向も、今後、注目されよう。

尊敬に関しては、感情的態度としてのモードだけでなく、感情状態のモードや道徳的義務のモードもある (武藤, 2018)。また、尊敬をふだんどのくらい感じやすいのかという、感情特性として捉えることもできる。したがって、今後は、どのくらい尊敬を感じやすい (特性尊敬の高い) 子供が、どのような人物を尊敬し、日々の感情状態尊敬を経験することで、どのような成長や発達を遂げるのか、という問いを立て、縦断的に検討することが重要な課題となる。

学校で経験する自他関係やその表象は、そこでの適応や成長、発達を左右するだけでなく、将来の職業生活や家庭生活での様々な自他関係のプロトタイプ (自他関係は典型的にこういうものだ、といった一種のスキプト) ともなるだろう。今後も、児童期・青年期の教師・友人との関係性と他者志向性に関して、様々な観点から検討していくことが望まれる。

#### 【引用文献】

- Aknin, L. B. (2014). Prosocial behavior and person change. In K. J. Reynolds & N. R. Branscombe (Eds.), *Psychology of change: Life contexts, experiences, and identities* (pp. 209–224). New York, NY: Psychology Press.
- 安藤 智子・遠藤 利彦 (2005). 青年期・成人期のアタッチメント 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント——生涯にわたる絆—— (pp. 127–173) ミネルヴァ書房
- 有光 興記 (2010). ポジティブな自己意識的感情の発達 心理学評論, 53, 124–139.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1289–1303.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2211–2229.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Vol. Ed.), R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610–656). Hoboken, NJ: Wiley.
- 遠藤 利彦 (2005). アタッチメント理論の基本的枠組み 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント——生涯にわたる絆—— (pp. 1–31) ミネルヴァ書房

- 遠藤 利彦 (2017). 「非認知」なるものの発達と教育——その可能性と陥穽を探る—— 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 15-27) 国立教育政策研究所
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. Working paper, Arizona State University. Retrieved from [www.public.asu.edu/~rafabes/meta.pdf](http://www.public.asu.edu/~rafabes/meta.pdf) (February 9, 2018)
- 浜名 真以・溝川 藍 (2017). 他者との関わり 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 89-101) 国立教育政策研究所
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships, Vol. 5. Attachment processes in adulthood* (pp. 151-178). London: Jessica Kingsley.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development, 69*, 418-426.
- 石本 雄真・勝間 理沙・山崎 勝之 (2012). TOP SELF ベース総合教育「向社会性の育成」における目標構成 鳴門教育大学研究紀要, 27, 296-310.
- 蒲谷 慎介 (2017). 社会情緒的発達における個人差とその要因 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 45-58) 国立教育政策研究所
- 数井 みゆき (2005). 保育者と教師に対するアタッチメント 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント——生涯にわたる絆—— (pp. 114-126) ミネルヴァ書房
- 国立教育政策研究所 (編) (2017). 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 国立教育政策研究所
- 国立青少年教育振興機構 (2015). 高校生の生活と意識に関する調査報告書——日本・米国・中国・韓国の比較—— 国立青少年教育振興機構 Retrieved from [www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/98/File/08.5.pdf](http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/98/File/08.5.pdf) (February 9, 2018)
- 国立青少年教育振興機構 (2017). 高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書——日本・米国・中国・韓国の比較—— 国立青少年教育振興機構 Retrieved from [www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/114/File/syuukeikekka.pdf](http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/114/File/syuukeikekka.pdf) (February 9, 2018)
- 河本 愛子 (2017). コンピテンスを育む教育環境——教科指導以外の教育の営み—— 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 196-202) 国立教育政策研究所
- 小山 悠里・蒲谷 慎介 (2017). アタッチメント 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 59-67) 国立教育政策研究所
- Li, J., & Fischer, K. W. (2007). Respect as a positive self-conscious emotion in European Americans and Chinese. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 224-242). New York: Guilford Press.
- 李 仲浜・横山 正幸 (2002). 日本と中国の子どもの尊敬意識の比較 教育実践研究 (福岡教育大学), 10, 113-120.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality, 81*, 302-312.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014).

- Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37, 1529–1539.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- 本島 優子 (2017). コンピテンスを育む教育環境——学級における営み—— 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 188-195) 国立教育政策研究所
- 村上 達也・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動及び攻撃行動の関連——子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討—— 発達心理学研究, 25, 399-411.
- 村上 達也・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2016). 家族、友だち、見知らぬ人に対する向社会的行動——対象別向社会的行動尺度の作成—— 教育心理学研究, 64, 156-169.
- 村上 達也・櫻井 茂男 (2014). 児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討——児童用アタッチメント機能尺度を作成して—— 教育心理学研究, 62, 24-37.
- 村上 祐介・賀屋 育子・山崎 勝之 (2016). 学校予防教育プログラム TOP SELF「向社会性の育成」——小学校5年生での実施と効果の検討—— 鳴門教育大学研究紀要, 31, 121-135.
- 武藤 世良 (2013). 尊敬の教育的機能を探る——「自己ピグマリオン過程」の実証に向けて—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 393-401.
- 武藤 世良 (2014). 尊敬関連感情概念の構造——日本人大学生の場合—— 心理学研究, 85, 157-167.
- 武藤 世良 (2016a). 特性尊敬関連感情尺度 (青年期後期用) の作成の試み 心理学研究, 86, 566-576.
- 武藤 世良 (2016b). 現代日本人における尊敬関連感情の階層的意味構造 心理学研究, 87, 95-101.
- 武藤 世良 (2016c). 尊敬関連感情の行為傾向——大学生の感情エピソードに着目した検討—— 心理学研究, 87, 122-132.
- 武藤 世良 (2017). 社会的・道徳的感情とその感情特性 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 130-149) 国立教育政策研究所
- 武藤 世良 (2018). 尊敬関連感情の心理学 ナカニシヤ出版
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223-249.
- 日本青少年研究所 (2009). 中学生・高校生の生活と意識——日本・アメリカ・中国・韓国の比較——
- 西村 多久磨・村上 達也・櫻井 茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム——介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証—— 教育心理学研究, 63, 453-466.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- 小田 亮・大 めぐみ・丹羽 雄輝・五百部 裕・清成 透子・武田 美亜・平石 界 (2013). 対象別利他行動尺度の作成と妥当性・信頼性の検討 心理学研究, 84, 28-36.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264226159-en
- 大久保 圭介・山内 勇太朗 (2017). アタッチメント 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 150-157) 国立教育政策研究所
- 小野 雄大・庄司 一子 (2015). 部活動における先輩後輩関係の研究——構造、実態に着目して—— 教育心理学研究, 63, 438-452.
- Rosenthal, N. L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 678-706.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*, 213–231.
- Scherer, K. R., & Brosch, T. (2009). Culture-specific appraisal biases contribute to emotion dispositions. *European Journal of Personality, 23*, 265–288.
- 篠原 郁子 (2017). 非認知的能力をめぐって——本プロジェクト研究の目的と視点—— 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 7–14) 国立教育政策研究所
- Shiota, M. N., Keltner, D., & John, O. P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology, 1*, 61–71.
- 首藤 敏元 (1990). 児童の愛他性における共感性と道徳的判断の役割 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学), 39, 59–72.
- 園田 菜摘・北村 琴美・遠藤 利彦 (2005). 乳幼児期・児童期におけるアタッチメントの広がりと連続性 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント——生涯にわたる絆—— (pp. 80–113) ミネルヴァ書房
- 高橋 翠・渡邊 茉奈美・石井 悠・李 知苑 (2017). 社会情緒的コンピテンスに関する長期縦断研究 国立教育政策研究所 (編) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 (pp. 203–233) 国立教育政策研究所
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives (New Directions for Child Development, 57)*, pp. 5–24. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, 77–91.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., ... Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences, 63*, 24–29.

(武藤 世良)

## 第4節 Well being, 抑うつ気分

### 4-1 問題

本調査では、種々の社会情緒的コンピテンスについて、小学生・中学生・高校生それぞれ網羅的に測定し、また、2時点の間に変化・発達するのか、あるいは一貫するのか、ということを目的として検討を行ってきた。一方で、本項では、社会情緒的コンピテンスそのものではなく、社会情緒的コンピテンスの代表的なアウトカムとされる精神的健康の変化・一貫性についても、補足的に検討することとした。

なお、精神的健康の指標として、本項では、well-being と抑うつを取り上げる。

well-being は、もともと 1946 年に WHO が提示した声明に述べられており、「自分の能力を生かしている（気づいている）、日々のストレスに対処ができる、実り多く働いている、自分が所属するコミュニティに貢献できている」などの要素が挙げられている(WHO, 2004)。つまり、well-being は、精神的健康の指標として、ただ心身の疾患がないことを指すのではなく、自分の能力を生かし、積極的に活動できていることが挙げられていると言えよう。Well-being については、児童においても注目が集まっている。PISA2015 では、生徒の well-being を「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き（functioning）と潜在能力（capabilities）である」と定義し、いくつかの側面から測定している。例えば、生活満足度について、日本は、「十分に満足」23.8%、「満足」37.3%、「まあ満足」22.9%、「満足していない」16.1%であり、OECD 平均よりも低かったが、文化的な違いから単純に国際比較するのが難しいとしている(国立教育政策研究所, 2016)。

次に、抑うつは、学校現場において自殺のリスク因子として考えられる(文部科学省, 2009)など、児童・青年についても注目すべき指標の一つである。抑うつについては、既に国内でも年齢に伴う得点の変化についての知見が多くはないが見られ、例えば、中学生における抑うつ症状は、時点間で比較的高い相関関係( $r = .56$ )が見られるという知見がある(竹島・松見, 2015)。これは、抑うつ症状が同一サンプル内における順位の変動があまりないことを示している。一方で、小学生における抑うつは、半年間の縦断調査で、全体的な傾向としては減少するが、臨床的な基準値を超えたままの児童が 5%強いることが分かっている(石川, 2013)。これらの知見からは、短期間においては比較的安定している可能性もあるが、まだ、国内では平均値や順位の変化について十分に知見が蓄積されている状況であると言えない。

そこで、本調査では、大規模なサンプルで、小学生・中学生・高校生それぞれにおいて 2 時点で well-being と抑うつを測定し、時点間の関連と時点間での平均値の差を検討することにより、基礎的な知見を提供することを目的とする。

### 4-2 結果

#### 4-2-1 記述統計量と尺度の信頼性

まず、児童生徒の well-being について、その得点の記述統計量と信頼性の指標である  $\alpha$  係数を表 1 に示す。平均値については、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、理論的な平均値(3 点)前後の得点であり、年齢が上がるにつれて得点が下がる傾向が見られた。標準偏差についても、小学生・中学生・高校生で大きな違いは見られなかった。

なお、分布についても、大きな偏り等は見られなかった。 $\alpha$  係数については、小学生・中学生・高校生いずれも十分な値を示した。

表 1 well-being の記述統計量

|     |       | 平均値  | 標準偏差 | 中央値  | 最小値  | 最大値  | 歪度    | 尖度    | $\alpha$ 係数 |
|-----|-------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------------|
| 小学生 | 1 時点目 | 3.45 | 1.14 | 3.60 | 0.00 | 5.00 | -0.54 | -0.42 | 0.9         |
|     | 2 時点目 | 3.24 | 1.22 | 3.40 | 0.00 | 5.00 | -0.50 | -0.41 | 0.9         |
| 中学生 | 1 時点目 | 3.17 | 1.22 | 3.20 | 0.00 | 5.00 | -0.45 | -0.35 | 0.9         |
|     | 2 時点目 | 3.02 | 1.27 | 3.00 | 0.00 | 5.00 | -0.27 | -0.61 | 0.9         |
| 高校生 | 1 時点目 | 2.72 | 1.12 | 2.80 | 0.00 | 5.00 | -0.07 | -0.33 | 0.9         |
|     | 2 時点目 | 2.75 | 1.18 | 2.80 | 0.00 | 5.00 | -0.04 | -0.49 | 0.9         |

次に、児童生徒の抑うつについて、その得点の記述統計量と信頼性の指標である  $\alpha$  係数を表 2 に示す。平均値については、理論的な平均値(1 点)よりは低く、年齢が上がるにつれて得点が増える傾向が見られた。標準偏差については、小学生・中学生・高校生で大きな違いは見られなかった。

なお、分布については、小学生において平均値が低いところに寄っていることが確認された。 $\alpha$  係数については、小学生・中学生・高校生いずれも十分な値を示した。

表 2 抑うつの記述統計量

|     |       | 平均値  | 標準偏差 | 中央値  | 最小値  | 最大値  | 歪度   | 尖度    | $\alpha$ 係数 |
|-----|-------|------|------|------|------|------|------|-------|-------------|
| 小学生 | 1 時点目 | 0.45 | 0.35 | 0.33 | 0.00 | 2.00 | 1.12 | 1.47  | 0.8         |
|     | 2 時点目 | 0.54 | 0.40 | 0.44 | 0.00 | 2.00 | 0.98 | 0.74  | 0.8         |
| 中学生 | 1 時点目 | 0.60 | 0.41 | 0.56 | 0.00 | 2.00 | 0.76 | 0.26  | 0.8         |
|     | 2 時点目 | 0.66 | 0.42 | 0.56 | 0.00 | 2.00 | 0.61 | -0.07 | 0.8         |
| 高校生 | 1 時点目 | 0.69 | 0.39 | 0.67 | 0.00 | 2.00 | 0.52 | -0.03 | 0.8         |
|     | 2 時点目 | 0.73 | 0.39 | 0.67 | 0.00 | 2.00 | 0.40 | -0.19 | 0.8         |

#### 4-2-2 2 時点間の関連・平均値差の分析

well-being と抑うつの 2 つについて、小学生・中学生・高校生のそれぞれ 2 時点間の得点の関連及び平均値差について確認した。

また、その関連を見るために、2 時点間の得点の相関係数を算出した。一方で、平均値差について、小学生・中学生・高校生のそれぞれで対応のある  $t$  検定を行った。以下の表 3・4 にまとめる。well-being については、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、中程度の相関が見られ、2 つの時点においてある程度得点が一貫し、サンプル内の順位変動が大きくはないことが明らかになった。

更に、抑うつについては、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、well-being に比べると相関の値が高く、中程度～やや強い相関が見られた。

次に、平均値差について、well-being に関して小学生( $t = 6.824$ ,  $df = 2063$ ,  $p < .001$ )と中学生( $t = 5.130$ ,  $df = 1741$ ,  $p < .001$ )で 1 時点目の方が 2 時点目よりも得点が高いことが示された。高校生では、2 時点間での差は認められなかった( $t = -0.947$ ,  $df = 3316$ ,  $p = .34$ )。効果量は、それぞれ小学生で  $d = 0.178$ , 中学生で  $d = 0.120$ , 高校生で  $d = 0.026$  だった。

一方で、抑うつについては、小学生( $t = -10.617$ ,  $df = 1989$ ,  $p < .001$ ), 中学生( $t = -6.062$ ,  $df = 1717$ ,  $p < .001$ ), 高校生( $t = -6.061$ ,  $df = 1717$ ,  $p < .001$ )いずれも 2 時点目の方が 1 時点目よりも得点が高かった。効果量は、小学生で  $d = 0.239$ , 中学生で  $d = 0.144$ , 高校生で  $d = 0.103$  だった。

表 3 well-being の平均値・標準偏差・*t* 値・効果量・相関係数

|     |       | <i>N</i> | 平均値  | 標準偏差 | <i>t</i> 値 | 効果量( <i>d</i> ) | 時点間の相関 |
|-----|-------|----------|------|------|------------|-----------------|--------|
| 小学生 | 1 時点目 | 2393     | 3.45 | 1.14 | 6.824      | 0.178           | 0.47   |
|     | 2 時点目 | 2544     | 3.24 | 1.22 |            |                 |        |
| 中学生 | 1 時点目 | 1982     | 3.17 | 1.22 | 5.130      | 0.120           | 0.51   |
|     | 2 時点目 | 2433     | 3.02 | 1.27 |            |                 |        |
| 高校生 | 1 時点目 | 4206     | 2.72 | 1.12 | -0.947     | 0.026           | 0.47   |
|     | 2 時点目 | 4092     | 2.75 | 1.18 |            |                 |        |

表 4 抑うつ の平均値・標準偏差・*t* 値・効果量・相関係数

|     |       | <i>N</i> | 平均値  | 標準偏差 | <i>t</i> 値 | 効果量( <i>d</i> ) | 時点間の相関 |
|-----|-------|----------|------|------|------------|-----------------|--------|
| 小学生 | 1 時点目 | 2317     | 0.45 | 0.35 | -10.617    | 0.239           | 0.56   |
|     | 2 時点目 | 2532     | 0.54 | 0.40 |            |                 |        |
| 中学生 | 1 時点目 | 1950     | 0.60 | 0.41 | -6.062     | 0.144           | 0.61   |
|     | 2 時点目 | 2431     | 0.66 | 0.42 |            |                 |        |
| 高校生 | 1 時点目 | 4189     | 0.69 | 0.39 | -6.061     | 0.103           | 0.59   |
|     | 2 時点目 | 4067     | 0.73 | 0.39 |            |                 |        |

#### 4-3 考察

本項では、児童生徒の well-being 及び抑うつ の時点間での変化・一貫性について検討した。まず、well-being については、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、時点間では中程度の相関関係が見られ、2 つの時点においてある程度得点の順位が一貫していることが明らかになった。時点間の平均値の差については、効果量は小さいながらも、高校生以外において、1 時点目の得点が 2 時点目の得点よりも高かった。ここから、小学生・中学生では、サンプル内での順位はある程度保ったまま、平均値においては well-being が減少する傾向が見られた。高校生では、平均値レベルでの減少は見られず、時点間での順位のある程度の一貫性のみ見られた。高校生のみ平均値の変化が見られなかったことについては、様々な解釈が考えられるが、一つには、ライフイベントの影響が考えられるだろう。例えば、高等学校よりも小・中学校の方がいじめの認知件数が多く(文部科学省, 2012)、いじめ被害が well-being の低下を招くという知見(水谷・雨宮, 2015)も得られていることから、いじめ経験が何らかの形で well-being の時点間の差に影響を及ぼしている可能性もある。今後、それぞれの学年において、実際には児童生徒がどのようなライフイベントを経験し、well-being が変化するのか検討する必要があるだろう。

抑うつ についても、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、時点間では中程度の相関関係が見られ、2 つの時点においてある程度得点の順位が一貫していることが明らかになった。時点間の差については、効果量は小さいながらも、2 時点目の得点が 1 時点目の得点よりも高かった。ここから、小学生・中学生・高校生いずれにおいても、サンプル内での順位はある程度保ったまま、平均値においては抑うつ が増加する傾向が見られた。先述の、小学生における半年間の縦断調査で、全体的な傾向としては減少するという先行研究(石川, 2013)とは一致しない結果となった。考えられる理由の一つとしては、全体の平均値レベルでの検討のみで十分に子供の抑うつ の特徴を捉えきれておらず、個人の変化パターンについて詳細に検討する必要があるのではないかとということが挙げられる。例えば、中学生の抑うつ の変化パターンに注目した研究で



は、抑うつ気分の変化パターンはサンプル内で7つあり、時間によって増加する群・減少する群・変化しない群が見られた(下田ほか, 2017)。

このように、抑うつの変化パターンには、個人差が大きい可能性を示す知見が得られ始めており、本調査で得られたサンプルにおいても、より詳細に抑うつの時間的変化を検討していく必要はあるだろう。

今回の調査では、well-being と抑うつは時点間で比較的安定していること、また、2 時点の間に well-being は減少し、抑うつは上昇するという結果が見られた。

しかし、この結果を受け、児童生徒の精神的健康は、1 年の間に低下する傾向にあると断定すべきではないだろう。一つには、時点間の平均値差の効果量は小さく、精神的健康を大きく損なっているとは言えないかもしれない。

また、先述のように、変化パターンの個人差も大きいと考えられ、例えば、臨床基準値を超えるような抑うつ症状については、小学生高学年から中学生にかけて増加することが明らかになっている(傳田ほか, 2004)。平均値レベルでの変化・一貫性の知見の蓄積とともに、より個に焦点化したアプローチにより、精神的健康を損なう子供について、実際の教育現場で生かせる知見の蓄積も重要になるだろう。

#### 【引用文献】

- 傳田健三・賀加勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山司.(2004). 小・中学生の抑うつ状態に関する調査: Birlleson 自己記入式抑うつ評価尺度(DSRS-C)を用いて 児童青年精神医学とその近接領域, 45, 424-436.
- 石川 信一 (2013). 子供の不安と抑うつに対する認知行動療法—理論と実践 金子書房
- 国立教育政策研究所 (2016). 生きるための知識と技能 6 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) —2015 年調査国際結果報告書 明石書店
- 水谷聡秀・雨宮俊彦 (2015). 小中高時代のいじめ経験が大学生の自尊感情と Well-Being に与える影響. 教育心理学研究, 63, 102-110.
- 文部科学省 (2009). 教師が知っておきたい子供の自殺予防 文部科学省  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/046/gaiyou/1259186.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/gaiyou/1259186.htm)>(2018 年 1 月 31 日)
- 文部科学省 (2012). 平成 23 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/1325751.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm)>(2018 年 1 月 31 日)
- 下田芳幸・石津憲一郎・大月友 (2017). 中学生における抑うつの 1 年間の変化パターン. 心理学研究, 88, 142-150.
- 竹島克典・松見淳子 (2015). 児童期の抑うつと対人関係要因との関連: コーピング, ソーシャルサポート, 仲間関係, 対人ストレスに焦点をあてた前向き研究. 発達心理学研究, 26, 158-167.
- World Health Organization (2004). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. Geneva: World Health Organization

(村木 良孝)



### 第3章 コンピテンスの変化・発達に影響し得る要因の検討

---

- 第1節 学校行事・課外活動への取組と社会情緒的コンピテンスとの関連の検討
- 第2節 所属学級・教師との関連及び家庭の状況の要因

## 第1節 学校行事・課外活動への取組と社会情緒的コンピテンスとの関連の検討

### 1-1 問題と目的

社会情緒的なコンピテンスを育むと考えられる営為は、教科外活動でもなされている。日本の学校には、特別活動という教育課程内の領域があり、集団や他者との良好な関係の構築や自律的な態度の育成など、児童生徒の社会情緒的コンピテンスの発達伸長にもつながると考えられる。また、部活動をはじめとした課外活動もまた、子供たちの社会情緒的コンピテンスを育み得る環境の一つと言えよう。

それでは、これらの活動を通して、実際のところ、具体的にいかなる社会情緒的コンピテンスが育まれているのだろうか。特別活動や部活動の育む社会情緒的コンピテンスを測定した実証的研究は、あまり多く見られない。特に、研究の対象とされている発達段階を考慮すると、同じ心理尺度を用いて、同時期に、小学生から高校生の傾向を検討した研究は見られない。そのため、本章では、特別活動や部活動への関わり方が、いかに社会情緒的コンピテンスと関連するのか、その基礎的な知見を提示することを目的とする。

本章では、特別活動の中でも学校行事に着目する。学校行事は、特別活動の中でも、全児童生徒が何らかの形で経験する活動の一つであり、原則として児童生徒全員が経験するという意味で、その意義を実証的に明らかにすることには、一定の価値があると考えられる。なお、特別活動のような活動をカリキュラムとして組んでいる国は、世界的に見ると珍しいと言われているため(恒吉, 2012)、学校行事の効果測定を心理学的な観点から行っている海外の研究はほとんど見られず、このように、日本の中で多くのサンプルを対象に研究を行うことは、日本の教育の価値を検証し、発信するという意味でも、有用であると考えられる。

また、部活動についても、有志の課外活動であるとはいえ、中学1・2年生は90%前後、高校1・2年生は75%前後の生徒が参加しているという調査もあり(ベネッセ教育研究開発センター, 2013)、かなり多くの生徒が部活動に関与していることが推察される。日本においては、例えば、部活動への積極的な参加が学校生活満足感と関連するといった知見や(角谷・無藤, 2001; 角谷, 2005)、部活動に満足している部員ほど、学校生活全体にも満足しているといった知見が見られる(吉村, 1997)。

更に、欧米においては、課外活動研究が一定数行われており、そこでは、中学・高校において、自己に関わる側面に対しては、自信や(Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)、自尊心(Dotterer, McHale, & Crouter, 2007; Fredricks & Eccles, 2008; Gadbois & Bowker, 2007; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, & Chalmers, 2006)、自己価値(Fredricks & Eccles, 2006; Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008)、イニシアティブ(Larson, Hansen, & Moneta, 2006)に活動参加が関連し得ることが示唆されている。感情のマネジメント関連については、レジリエンス(Fredricks & Eccles, 2006, 2008)、感情制御(Larson, et al., 2006)との関連が検討されている。その他にも、チームワーク(Larson et al., 2006)、学業コンピテンス(Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)、社会的コンピテンス (Larson et al., 2006; Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)や対人コンピテンス(Mahoney et al., 2003)と課外活動参加との関連が報告されている。

しかし、欧米と日本においては、その活動内容や文脈も異なり、その活動の効果が異なる可能性も考えられる。

以上のことから、本章では、小学校、中学校、高校までの児童生徒の2時点のデータを用いて、学校段階別に学校行事及び部活動への取組と社会情緒的コンピテンスとの間の関連を検討することを目的とする。

### 1-2 使用尺度

学校行事と部活動への関わり方については、1時点目の学校行事への傾倒及び部活動への傾倒を扱った。学校行事への傾倒については、以下のような手順で測定を行った。まず、「今年行った学校行事の中で、頑張って関わったかどうかに関わらず一番思い出に残っている学校行事を1つ選んでください」という指示を行った上で、「学芸会・文化祭」、「合唱コンクール」、「運動会・体育祭」、「遠足(校外学習)」、「宿泊行事

（修学旅行・林間学校等）」、「その他の学校行事」の6つの種類から選択を求めた。その後、選択した学校行事について、どの程度、傾倒して学校行事に積極的に参加していたかを測定するため、学校行事への傾倒尺度（河本,2014）のうち、5項目を抜粋して（「集中して取り組んでいた」、「計画性をもって取り組んでいた」、「取り組んでいる間、楽しかった」、「努力していた」、「嫌なことがあっても、カッとならず上手くいく方法を考えていた」）を使用した。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる の4件法で求めた。

また、部活動への傾倒については、以下のように測定を行った。まず、「現在、学校で部活動には入っていますか（また、あなたが学校で参加している部活動は運動部ですか、文化部ですか）」という教示を行った上で、「今の学校で運動部に入ったことはない」、「今の学校で運動部に入っていたがやめた」、「今の学校で文化部に入っていたがやめた」、「今の学校で現在、運動部に入っている」、「今の学校で現在、文化部に入っている」の五つから選択を求めた。その後、部活動所属者については、現在所属している部活動にどの程度、没頭し傾倒して積極的に参加しているかを測定するため、学校行事への傾倒尺度（河本,2014）のうち5項目を抜粋して（「集中して取り組んでいる」、「計画性をもって取り組んでいる」、「取り組んでいる間、楽しい」、「努力している」、「嫌なことがあっても、カッとならず上手くいく方法を考えている」）を使用した。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる の4件法で求めた。

社会情緒的コンピテンスとしては、1時点目のビッグファイブ・パーソナリティ、1時点目の感情知性、1時点目のセルフコントロール、1,2時点目のエンゲージメント、1,2時点目の学習への動機づけを扱った<sup>8</sup>。

また、本章では、学校行事や部活動の意義を知るために、社会情緒的コンピテンスと関連の深い心理的アウトカムとの関連の検討も行い、1,2時点目の自尊心、1,2時点目の well-being、1,2時点目の抑うつを使用して分析を行った。

### 1-3 結果

分析としては、まず、選択された学校行事と所属する部活動の種類の割合や傾倒得点の記述統計量を把握した上で、1時点目における学校行事や部活動への参加の仕方が、同時点における社会情緒的コンピテンスの高さとどの程度関連しているのか、また、1時点目における学校行事や部活動への参加の仕方が、2時点目における社会情緒的コンピテンスの高さとどの程度関連しているのかを相関分析により明らかにする。

また、本章では、相関分析に加えて、本研究が縦断的な調査であるというメリットを生かし、1時点目の社会情緒的コンピテンスの統制を行った偏相関分析も行う。具体的には、1時点目の社会情緒的コンピテンスを統制し、その影響を除いた上での1時点目における学校行事や部活動参加と2時点目の社会情緒的コンピテンスとの関連も検討する。

#### 1-3-1 学校行事について

##### 1-3-1-1 調査対象者における一番思い出に残っている学校行事の選択者数

まず、1時点目の「今年行った学校行事の中で、頑張って関わったかどうかに関わらず一番思い出に残っている学校行事を1つ選んでください」という問いの回答傾向の検討を行う。その結果を表1、図1~3にまとめた。

図1の結果から、小学生において、一番思い出に残っている学校行事として選択されたのは、「宿泊行事」

---

<sup>8</sup> ビッグファイブ・パーソナリティと感情知性、セルフコントロールの2時点目のデータは、以下の理由から測定しておらず、分析に含めることができなかった。まず、ビッグファイブ・パーソナリティは、変化しにくい深層的な社会情緒的コンピテンスとして扱ったため、1時点目のみしか測定しなかった。また、感情知性とセルフコントロールは、変化し得る中層的な社会情緒的コンピテンスと捉えられるものの、アンケート項目数の制約の関係上、2時点目に測定することができなかった。感情知性とセルフコントロールについては、今後、縦断的な調査を行い、2時点以上のデータ収集を行うことが有用であると考えられる。

であった(41.5%)。続いて、「運動会・体育祭」(25.0%)、「遠足」(17.8%)であった。図2の結果から、中学生においても、一番思い出に残っている学校行事として選択されたのは、「宿泊行事」であった(34.4%)。続いて、「運動会・体育祭」(25.5%)、「合唱コンクール」(24.8%)であった。図3の結果から、高校生においても、一番思い出に残っている学校行事として選択されたのは、「宿泊行事」(43.0%)であったが、それと同程度、「学芸会・文化祭」を選択した者が見られ(42.9%)、この2種類が85%以上を占めた。

この結果より、思い出として残る学校行事として想起される活動内容には偏りが見られ、その傾向は、学校段階によっても異なることが分かった。そのため、この後の分析においては、結果の解釈を行いやすくするため、想起した学校行事の内容ごとに、その学校行事への関わり方とその後の発達との関連の検討を行う。ただし、「その他」については、その内容が多岐にわたり、結果の解釈が難しいため、この後の分析から外した。

また、想起人数が多い場合、相関係数が小さくても有意になりやすいという統計上の性質を加味し、本章では、有意であったかどうかという結果は示さず、相関係数や偏相関係数の値のみ記載し、その効果量の大きさを基に、議論を構成することとする。

表1. 今年行った学校行事の中で一番思い出に残っている学校行事の選択者数(1時点目)

| 1時点目 | 学芸会・文化祭 | 合唱コンクール | 運動会・体育祭 | 遠足(校外学習) | 宿泊行事(修学旅行・林間学校等) | その他 | 合計     |
|------|---------|---------|---------|----------|------------------|-----|--------|
| 小学生  | 135     | 107     | 664     | 473      | 1,102            | 176 | 2,657  |
| 中学生  | 90      | 657     | 674     | 209      | 910              | 107 | 2,647  |
| 高校生  | 2026    | 22      | 365     | 144      | 2,031            | 138 | 4,726  |
| 合計   | 2,251   | 786     | 1,703   | 826      | 4,043            | 421 | 10,030 |

注：未回答者を除いた選択者数を示した。

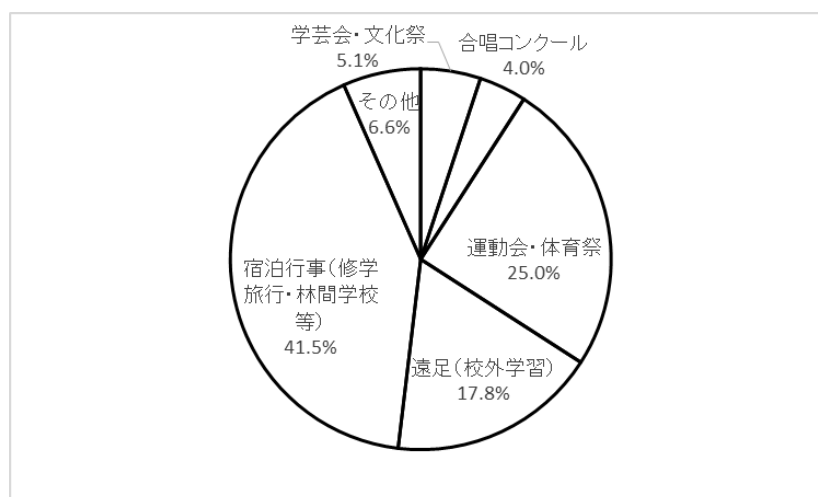


図1. 今年行った学校行事の中で一番思い出に残っている学校行事の選択者数(1時点目小学生)

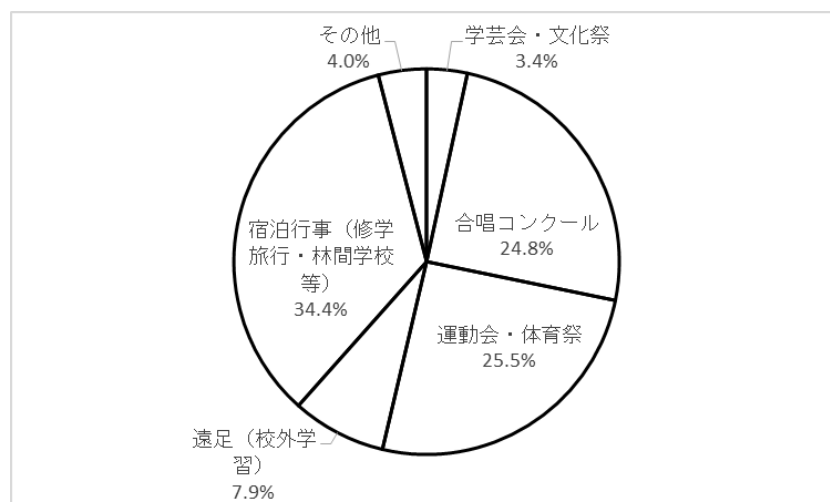


図 2. 今年行った学校行事の中で一番思い出に残っている学校行事の選択者数（1 時点目中学生）

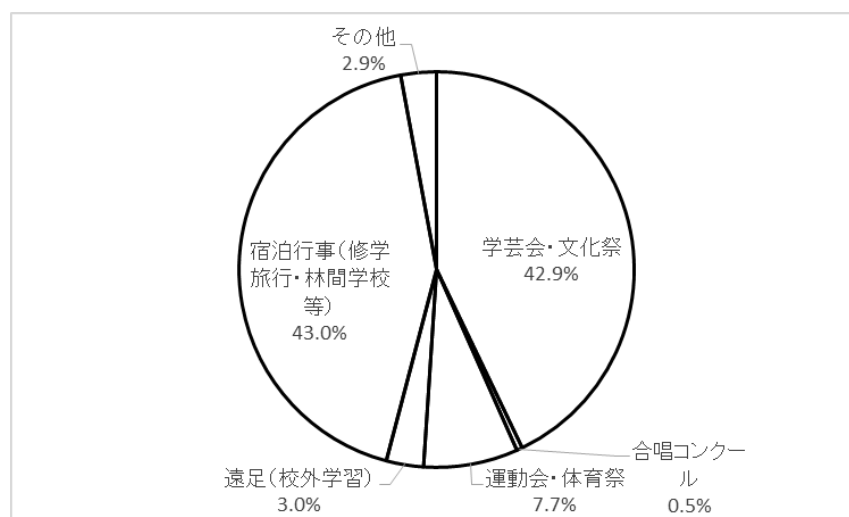


図 3. 今年行った学校行事の中で一番思い出に残っている学校行事の選択者数（1 時点目高校生）

先行する国内での調査が少ないことから、傾倒得点については、記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。平均点を見ると、いずれも 3 点を超える平均値で、全体として学校行事に傾倒した者が多かったことがうかがえる。

表 2. 各学校行事選択者の傾倒(1 時点目)の記述統計量

|                  |     | 平均値 | 標準偏差 | 中央値 | 最小値 | 最大値 |
|------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| 学芸会・文化祭          | 小学生 | 3.3 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                  | 中学生 | 3.3 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                  | 高校生 | 3.3 | 0.6  | 3.4 | 1   | 4   |
| 合唱コンクール          | 小学生 | 3.5 | 0.5  | 3.6 | 1   | 4   |
|                  | 中学生 | 3.4 | 0.6  | 3.6 | 1   | 4   |
|                  | 高校生 | 3.1 | 0.9  | 3.0 | 2   | 4   |
| 運動会・体育祭          | 小学生 | 3.4 | 0.6  | 3.4 | 1   | 4   |
|                  | 中学生 | 3.4 | 0.6  | 3.6 | 1   | 4   |
|                  | 高校生 | 3.2 | 0.7  | 3.2 | 1   | 4   |
| 遠足（校外学習）         | 小学生 | 3.1 | 0.7  | 3.2 | 1   | 4   |
|                  | 中学生 | 3.3 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                  | 高校生 | 3.1 | 0.8  | 3.0 | 1   | 4   |
| 宿泊行事（修学旅行・林間学校等） | 小学生 | 3.4 | 0.5  | 3.6 | 1   | 4   |
|                  | 中学生 | 3.3 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                  | 高校生 | 3.1 | 0.7  | 3.2 | 1   | 4   |

### 1-3-1-2 学校行事への傾倒と社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連

児童生徒の社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムの様相について、詳細な相関係数、偏相関係数を表にまとめた。ただし、表の全ての値について、一つひとつ結果の記述を行うのは冗長であるため、結果の記述は、相関係数の絶対値が.30 以上のもの及び偏相関係数の絶対値が.20 以上であったもののみを抜粋して行う。

#### (1) 学芸会・文化祭

小学生で 1 時点目に学芸会・文化祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 135 名、中学生で 1 時点目に学芸会・文化祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 90 名、高校生で 1 時点目に学芸会・文化祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 2,026 名それぞれについて、社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は、以下の表 3-表 10 に示す。

まず、児童生徒のパーソナリティ特性について、中程度の関連が見られたのは、中学生の調和性であった。中学生は、調和性が高いほど、学芸会・文化祭に傾倒する度合いが高いことがうかがえる。

表 3. 学芸会・文化祭への傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性  | 神経症傾向 | 開放性 |
|-------------------|-----|-----|------|-------|-----|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .05 | .08 | .18  | -.20  | .14 |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .22 | .31 | -.04 | -.01  | .03 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .18 | .18 | .12  | -.07  | .07 |



また、感情知性との関連については、小学生と高校生で、1時点目の学会・文化祭への傾倒と同時点の他者感情の認知との間に中程度の関連が見られ、小学生については、自己感情の表現とも中程度の関連が見られた。セルフコントロールについては、小学生と中学生で、1時点目の学会・文化祭への傾倒と同時点のセルフコントロールとの間に中程度の関連が見られた。

表 4. 学会・文化祭への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .25                | .32                | .31                | .31                  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .06                | .27                | .25                | .32                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .20                | .31                | .18                | .14                  |

学会・文化祭への傾倒とエンゲージメントの関連については、小学生と中学生について、1時点目の行動的エンゲージメントと中程度の関連が認められ、中学生については、感情的エンゲージメントとも中程度の関連が認められた。しかし、2時点目の同コンピテンスとの関連の大きさで中程度を超えるものは見られず、偏相関分析でも、関連の大きさが.20以上の値になるものは確認されなかった。

表 5. 学会・文化祭への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .24                    | .33                    | .19                    | .13                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .36                    | .43                    | .21                    | .24                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .23                    | .29                    | .20                    | .24                    |

表 6. 学会・文化祭への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .14                    | .00                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .07                    | .14                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .09                    | .12                    |

学芸会・文化祭への傾倒と学習への動機づけとの関連については、小学生は1時点目の同一化的調整、中学生は、同時点の内的調整と中程度の関連が見られた。しかし、2時点目の同コンピテンスとの関連の大きさで中程度を超えるものは見られず、偏相関分析でも、関連の大きさが.20以上の値になるものは見られなかった。

表 7. 学芸会・文化祭への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .28             | .30                   | -.03                   | -.01            | .06             | .03                   | -.13                   | -.04            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .35             | .28                   | .06                    | -.27            | .22             | .13                   | .07                    | -.24            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .17             | .25                   | .12                    | .07             | .09             | .20                   | .10                    | .07             |

表 8. 学芸会・文化祭への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | -.09            | -.09              | -.12               | .00             |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .13             | .07               | .18                | -.10            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | -.01            | .09               | .04                | .03             |

学芸会・文化祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、中程度の関連を有する情緒的コンピテンスは見られなかった。ただし、小学生の1時点目の学芸会・文化祭への傾倒と2時点目のwell-beingについては、1時点目のwell-beingの影響を除いてもなお、.31と中程度の関連が見られることが確認された。

表 9. 学芸会・文化祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .16            | .15                   | -.26           | .24            | .26                   | -.24           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .27            | .18                   | .06            | .27            | .17                   | -.04           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .14            | .23                   | -.23           | .10            | .15                   | -.17           |

表 10. 学芸会・文化祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .11            | .31                   | -.19           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .19            | .01                   | .09            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .02            | .06                   | -.06           |

## (2) 合唱コンクール

小学生で 1 時点目に合唱コンクールを一番思い出に残っている学校行事として想起した者 107 名、中学生で 1 時点目に合唱コンクールを一番思い出に残っている学校行事として想起した者 657 名について、社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。

高校生についても、分析結果は提示したものの合唱コンクールを一番思い出に残っている学校行事として想起した高校生は、22 名と非常に少なかったため、結果の妥当性については留意が必要である。そのため、高校生については、中程度以上の相関係数が見られたとしても、結果の中の記述は行わないこととした。詳細な結果は、以下の表 11-表 18 に示す。

まず、小中学生の児童生徒のパーソナリティ特性と合唱コンクールへの傾倒との関連については、特徴的な結果は見られなかった。

表 11. 合唱コンクールへの傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性 |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|-----|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .12 | .26 | .23 | -.27  | .12 |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .21 | .27 | .19 | -.02  | .08 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .30 | .14 | .12 | -.13  | .56 |

一方、小中学生の感情知性とセルフコントロールとの関連については、感情知性について、小学生は合唱コンクールへの傾倒と自己感情の制御及び自己感情の表現、中学生は他者感情の認知との間に中程度の関連が見られた。そのため、小学生は、合唱コンクールに傾倒している児童ほど自己感情の制御と自己感情の表現が高く、中学生は、合唱コンクールに傾倒している生徒ほど他者感情の認知が高いことが示唆された。

表 12. 合唱コンクールへの傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .37                | .27                | .38                | .27                  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .20                | .44                | .24                | .26                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .52                | .48                | .57                | -.10                 |

小中学生の合唱コンクールへの傾倒とエンゲージメントの関連については、小中学生いずれもが、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントと中程度の関連が見られた。ただし、2 時点目との関連は 1 時点目ほど小さくなく、中程度の関連が見られたのは、中学生の行動的エンゲージメントのみであった。偏相関分析では、小中学生で関連の大きさが.20 以上の値になるものは確認されなかった。

表 13. 合唱コンクールへの傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .50                    | .49                    | .19                    | .27                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .37                    | .48                    | .24                    | .33                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .39                    | .40                    | .18                    | .40                    |

表 14. 合唱コンクールへの傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | -.01                   | .07                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08                    | .14                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .17                    | .51                    |

小中学生の合唱コンクールへの傾倒と学習への動機づけとの関連については、小学生は 1 時点目の内的調整と同一化的調整、中学生は、1 時点目の同一化的調整と中程度の関連が認められた。しかし、小中学生の 2 時点目の同コンピテンスとの関連の大きさが中程度を超えるものは見られず、偏相関分析でも、小中学生は、関連の大きさが.20 以上の値になるものは見られなかった。

表 15. 合唱コンクールへの傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .43             | .32                   | .07                    | .02             | .12             | .07                   | .05                    | .02             |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .25             | .33                   | .14                    | .09             | .21             | .23                   | .09                    | .06             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .42             | .54                   | .33                    | -.01            | .69             | .70                   | .55                    | .09             |

表 16. 合唱コンクールへの傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | -.15            | -.06              | .09                | .07             |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .07             | .07               | .05                | .03             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .62             | .60               | .51                | -.18            |

小中学生の合唱コンクールへの傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、小学生の 1 時点目、2 時点目両時点における well-being、中学生の 1 時点目の well-being と中程度の関連が見られた。ただし、小中学生を対象とした偏相関分析で値の絶対値が.20 以上になるものは見られなかった。

表 17. 合唱コンクールへの傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .15            | .37                   | -.23           | .23            | .30                   | -.18           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .20            | .31                   | -.20           | .24            | .26                   | -.21           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .36            | .66                   | -.74           | .51            | .32                   | -.57           |

表 18. 合唱コンクールへの傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .14            | .08                   | .02            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .11            | .16                   | -.10           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .39            | .47                   | -.77           |

### (3) 運動会・体育祭

小学生で 1 時点目に運動会・体育祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 664 名，中学生で 1 時点目に運動会・体育祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 674 名，高校生で 1 時点目に運動会・体育祭を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 365 名について，社会情緒的コンピテンス，心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は，以下の表 19-表 26 に示す。

まず，児童生徒のパーソナリティ特性について，中程度の関連が認められたのは，小学生の調和性であった。

表 19. 運動会・体育祭への傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性  |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .15 | .36 | .29 | -.15  | .11  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .17 | .29 | .19 | -.07  | -.03 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .21 | .15 | .07 | .06   | .11  |

運動会・体育祭への傾倒と感情知性との関連については，小学生，中学生，高校生どの学校段階においても，1 時点目の他者感情の認知との間に中程度の関連が見られた。また，小学生においては，自己感情の制御と自己感情の表現とも中程度の関連が見られた。セルフコントロールについては，小学生で，1 時点目のセルフコントロールとの間に中程度の関連が見られた。

表 20. 運動会・体育祭への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .36                | .48                | .40                | .32                  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .16                | .39                | .22                | .24                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .10                | .32                | .21                | .08                  |

運動会・体育祭への傾倒とエンゲージメントの関連については、小学生と中学生において1時点目のいずれのエンゲージメントの側面とも中程度の関連が見られた。また、2時点目のエンゲージメントについては、どの学校段階も、中学生の感情的エンゲージメントとの関連を除き、中程度の関連が見られた。偏相関分析では、高校生のエンゲージメントの全側面で.20程度の関連が見られた。

表 21. 運動会・体育祭への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .46                    | .48                    | .33                    | .36                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .33                    | .45                    | .18                    | .30                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .29                    | .29                    | .32                    | .31                    |

表 22. 運動会・体育祭への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .12                    | .15                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08                    | .12                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .21                    | .20                    |

運動会・体育祭への傾倒と学習への動機づけとの関連については、小学生は、1 時点目と 2 時点目の内的調整との間に中程度の関連が確認された。また、1 時点目については、どの学校段階の児童生徒も同一化的調整との間に中程度の関連が見られた。また、高校生は、2 時点目の同一化的調整とも、中程度の関連が確認された。偏相関分析で.20 以上の関連が見られたのは、高校生の内的調整であった。

表 23. 運動会・体育祭への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的調整<br>(1 時点目) | 取り入的調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .40             | .37               | .13               | -.04            | .33             | .25               | -.01              | -.11            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .23             | .33               | .22               | .14             | .15             | .22               | .10               | .04             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .24             | .30               | .18               | .08             | .29             | .33               | .18               | .11             |

表 24. 運動会・体育祭への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .11             | .09               | -.05               | -.11            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .10             | .11               | .05                | -.04            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .21             | .18               | .11                | .09             |

運動会・体育祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、どの学校段階においても、1 時点目の well-being と中程度の関連が見られることが確認された。しかし、2 時点目の同コンピテンスとの関連の大きさで中程度を超えるものは見られず、偏相関分析でも、.20 以上の関連の見られる変数はなかった。

表 25. 運動会・体育祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .29            | .36                   | -.27           | .23            | .26                   | -.25           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .16            | .31                   | -.23           | .11            | .25                   | -.17           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .07            | .31                   | -.20           | .11            | .13                   | -.17           |

表 26. 運動会・体育祭への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08            | .12                   | -.04           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .02            | .08                   | .00            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .03            | -.03                  | -.03           |

#### (4) 遠足 (校外学習)

小学生で 1 時点目に遠足を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 473 名、中学生で 1 時点目に遠足を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 209 名、高校生で 1 時点目に遠足を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 144 名について、社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は、以下の表 27-表 34 に示す。

まず、児童生徒のパーソナリティ特性について、遠足 (校外学習) への傾倒と中程度の関連が見られたのは、高校生の外向性、調和性であった。



表 27. 遠足への傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性  |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .14 | .29 | .24 | -.12  | .03  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .17 | .27 | .27 | -.20  | -.04 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .31 | .36 | .26 | -.15  | .01  |

また、1 時点目の遠足（校外学習）への傾倒と同時点の感情知性との関連については、小学生と中学生の自己感情の制御、全学校段階の他者感情の認知との間に中程度の関連が見られた。セルフコントロールについては、その関連の大きさは.30 には満たなかったものの、 $rs = .28-.29$  の関連は見られた。

表 28. 遠足への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .38                | .46                | .35                | .29                  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .34                | .40                | .38                | .28                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .11                | .42                | .26                | .29                  |

1 時点目の遠足（校外学習）への傾倒と同時点のエンゲージメントの関連は、小学生と中学生の 1 時点目の感情的エンゲージメントとの間に中程度の関連が見られた。また、行動的エンゲージメントについては、どの学校段階においても、 $rs \approx .45$  の関連が見られた。しかし、2 時点目のエンゲージメントと中程度以上に関連するものは見られず、偏相関分析も.20 を超える変数は見られなかった。

表 29. 遠足への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .43                    | .46                    | .27                    | .29                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .38                    | .44                    | .19                    | .24                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .23                    | .47                    | .13                    | .16                    |

表 30. 遠足への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08                    | .12                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .01                    | .09                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .07                    | .03                    |

遠足（校外学習）への傾倒と学習への動機づけとの関連については、どの学校段階においても、1 時点目の同一化的調整と中程度の関連が認められ、小学生と中学生は、1 時点目の内的調整についても中程度の関連が認められた。しかし、2 時点目の同コンピテンスとの関連の大きさで中程度を超えるものは見られなかった。偏相関分析では、小学生の外的調整で -.20 の関連が見られた。

表 31. 遠足への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .32             | .35                   | .09                   | -.05            | .25             | .14                   | -.06                  | -.20            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .34             | .46                   | .22                   | .05             | .14             | .18                   | .08                   | .13             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .25             | .40                   | .20                   | .18             | .15             | .21                   | .00                   | .01             |

表 32. 遠足への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .14             | .02               | -.10              | -.20            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | -.06            | -.01              | .04               | .17             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .00             | .04               | -.07              | -.06            |

遠足（校外学習）への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、小学生は、1 時点目の自尊心及び well-being の高さ、中学生は、1 時点目の well-being の高さ、抑うつの低さと中程度の関連が見られた。高校生は、1 時点目の抑うつの低さととの関連が見られた。

2 時点目の自尊心・well-being・抑うつとの関連については、中学生のみに遠足（校外学習）への傾倒と 2 時点目の well-being r との間に中程度の関連が示された。1 時点目の自尊心・well-being・抑うつを統制した偏相関分析では、関連の大きさで、.20 を超えるものは見られなかった。

表 33. 遠足への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .31            | .35                   | -.24           | .25            | .24                   | -.20           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .20            | .48                   | -.40           | .14            | .30                   | -.27           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .25            | .28                   | -.36           | .23            | .25                   | -.26           |

表 34. 遠足への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .15            | .13                   | -.11           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08            | .15                   | -.14           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .12            | .18                   | -.18           |

### (5) 宿泊行事（修学旅行・林間学校等）

小学生で 1 時点目に宿泊行事を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 1,102 名、中学生で 1 時点目に宿泊行事を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 910 名、高校生で 1 時点目に宿泊行事を一番思い出に残っている学校行事として想起した者 2,031 名について、社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は、以下の表 35-表 42 に示す。

まず、児童生徒のパーソナリティ特性については、小学生の調和性と、宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒との間に中程度の関連が見られた。

表 35. 宿泊行事への傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性 |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|-----|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08 | .32 | .26 | -.14  | .04 |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .21 | .25 | .17 | -.12  | .06 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .15 | .21 | .14 | -.04  | .05 |

また、感情知性との関連については、どの学校段階においても、1 時点目の他者感情の認知との間に中程度の関連が認められ、小学生については、自己感情の表現との間にも中程度の関連が見られた。セルフコントロールには、.30 以上の関連を示すものは見られなかった。

表 36. 宿泊行事への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .27                | .43                | .33                | .28                  |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .22                | .41                | .29                | .25                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .14                | .31                | .18                | .22                  |

宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒とエンゲージメントの関連については、どの学校段階においても、1 時点目の行動的エンゲージメントと中程度の関連が認められた。また、小学生と中学生においては、感情的エンゲージメントについても、宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒と中程度の関連が示された。2 時点目の同コンピテンスとの関連については、小学校と中学校の 2 時点目の行動的エンゲージメントとの間に中程度の関連が認められた。偏相関分析で、.20 を超える変数は見られなかった。

表 37. 宿泊行事への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .38                    | .45                    | .28                    | .34                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .30                    | .37                    | .24                    | .32                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .28                    | .33                    | .24                    | .29                    |

表 38. 宿泊行事への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .12                    | .15                    |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .04                    | .16                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .05                    | .10                    |

宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒と学習への動機づけとの関連については、小学生の 1 時点目の内的調整と同一化的調整との間に中程度の相関が見られた。しかし、2 時点目の同コンピテンスとの関連の大きさに中程度を超えるものは見られず、偏相関分析でも、いずれも関連の大きさは.20 に満たなかった。

表 39. 宿泊行事への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .33             | .32                   | .11                    | .01             | .23             | .22                   | .01                    | -.08            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .26             | .29                   | .17                    | .11             | .20             | .21                   | .13                    | .00             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .21             | .23                   | .11                    | .04             | .17             | .23                   | .09                    | .05             |

表 40. 宿泊行事への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08             | .09               | -.03               | -.06            |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .01             | .08               | .03                | -.05            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .02             | .08               | .02                | .02             |

宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、小学生と中学生において、1 時点目の well-being との間に中程度の関連が見られた。また、中学生については、抑うつについても、1 時点目の宿泊行事（修学旅行・林間学校）への傾倒が高いほど、抑うつが低かった。ただし、2 時点目については、いずれのアウトカムとも中程度以上の関連は認められなかった。1 時点目を統制した偏相関分析では、.20 を超えるものは見られなかった。

表 41. 宿泊行事への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .25            | .31                   | -.25           | .18            | .18                   | -.17           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .18            | .34                   | -.35           | .17            | .28                   | -.27           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .17            | .23                   | -.23           | .17            | .20                   | -.20           |

表 42. 宿泊行事への傾倒と自尊心・well-being・抑うつの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 小学生：傾倒<br>(1 時点目) | .00            | .04                   | -.07           |
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .05            | .14                   | -.08           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .07            | .10                   | -.09           |

## 1-3-2 部活動について

## 1-3-2-1 調査対象者の部活動所属状況

部活動所属状況の回答を分析した結果（表 43）、一度も部活動に所属したことがない者は、中学生、高校生共に 5%未満で、途中で部活動をやめた者を除いても、何らかの部活動に所属したことがある者は、各学校段階の 9 割に上っていた。また、中学生については、中学生の調査対象者全体の 7 割以上、高校生については、高校生の調査対象者全体の半分以上が「今の学校で現在、運動部に入っている」と回答した。

表 43. 部活動への所属状況（1 時点目）

| 1 時点目 | 今の学校で<br>部活動に<br>入ったことは<br>ない | 今の学校で<br>運動部に<br>入っていたが<br>やめた | 今の学校で<br>文化部に<br>入っていたが<br>やめた | 今の学校で<br>現在、運動部に<br>入っている | 今の学校で<br>現在、文化部に<br>入っている | 合計    |
|-------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------|
| 中学生   | 110                           | 127                            | 34                             | 1,887                     | 482                       | 2,640 |
| 高校生   | 144                           | 284                            | 282                            | 2,457                     | 1,496                     | 4,663 |
| 合計    | 254                           | 411                            | 316                            | 4,344                     | 1,978                     | 7,303 |

注：未回答者を除いた選択者数を示した

次に学校行事と同様、部活動所属者について、運動部と文化部を分けた上で、傾倒得点の記述統計量をまとめた（表 44）。平均点を見ると、いずれも 3 点を超える平均値で、学校行事と同様、部活動についても、全体として部活動に傾倒している者が多かったことがうかがえる。

表 44. 各部活所属者の傾倒(1 時点目)の記述統計量

|                   |     | 平均値 | 標準偏差 | 中央値 | 最小値 | 最大値 |
|-------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| 運動部所属者<br>(1 時点目) | 中学生 | 3.2 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                   | 高校生 | 3.2 | 0.6  | 3.2 | 1   | 4   |
| 文化部所属者<br>(1 時点目) | 中学生 | 3.3 | 0.7  | 3.4 | 1   | 4   |
|                   | 高校生 | 3.3 | 0.6  | 3.4 | 1   | 4   |

### 1-3-2-2 部活動所属者の部活動への傾倒と社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連

児童生徒の社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムの様相について、詳細な相関係数、偏相関係数を表にまとめた。ただし、表の全ての値について、一つひとつ結果の記述を行うのは冗長であるため、結果の記述は、相関係数の絶対値が.30以上のもの及び偏相関係数の絶対値が.20以上であったもののみを抜粋して行う。

#### (1) 運動部所属者の児童生徒

中学生で1時点目に運動部に所属していた者1,887名、高校生で1時点目に運動部に所属していた者2,457名それぞれについて、社会情緒的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は、以下の表45-52に示す。

まず、生徒のパーソナリティ特性について、運動部への傾倒と中程度以上に関連するパーソナリティ特性は見られなかった。

表 45. 運動部への傾倒と性格特性の関連

|                  | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性 |
|------------------|-----|-----|-----|-------|-----|
| 中学生：傾倒<br>(1時点目) | .21 | .20 | .25 | -.11  | .07 |
| 高校生：傾倒<br>(1時点目) | .17 | .14 | .23 | -.12  | .04 |

一方、運動部への傾倒と感情知性との関連については、中学生の1時点目の他者感情の認知との間に中程度の関連が認められた。一方、セルフコントロールについては、.30以上の関連は見られなかった。

表 46. 運動部への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                  | 自己感情の制御<br>(1時点目) | 他者感情の認知<br>(1時点目) | 自己感情の表現<br>(1時点目) | セルフコントロール<br>(1時点目) |
|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1時点目) | .25               | .35               | .23               | .28                 |
| 高校生：傾倒<br>(1時点目) | .24               | .24               | .18               | .27                 |

運動部への傾倒とエンゲージメントの関連については、いずれの学校段階も、1時点目の神津尾的エンゲージメントに中程度の関連が認められ、中学生は、感情的エンゲージメントとの間にも関連が認められた。しかし、2時点目の同コンピテンスとの関連の大きさに中程度を超えるものは見られなかった。また、偏相関分析でも、関連の大きさが.20以上のものは見られなかった。

表 47. 運動部への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .32                    | .41                    | .20                    | .26                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .24                    | .30                    | .22                    | .26                    |

表 48. 運動部への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .03                    | .06                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .08                    | .10                    |

表 49. 運動部への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .25             | .28                   | .12                    | .02             | .22             | .22                   | .11                    | -.01            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .18             | .18                   | .06                    | -.03            | .17             | .23                   | .09                    | .01             |

表 50. 運動部への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .10             | .10               | .07                | -.03            |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .05             | .14               | .05                | .01             |

運動部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、中学生も高校生も、1 時点目の well-being との間に中程度の正の関連が認められ、小学生については、抑うつと中程度の負の関連が認められた。2 時点目については、関連の大きさが .30 以上になるものは確認されなかった。偏相関分析では、小学生の well-being と運動部への傾倒との関連で .20 を超えるものは認められなかった。



表 51. 運動部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつに関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .24            | .41                   | -.36           | .21            | .28                   | -.29           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .22            | .31                   | -.28           | .19            | .20                   | -.22           |

表 52. 運動部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .08            | .12                   | -.10           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .06            | .06                   | -.06           |

## (2) 文化部所属者の児童生徒

中学生で 1 時点目に文化部に所属していた者 482 名、高校生で 1 時点目に文化部に所属していた者 1496 名それぞれについて、社会情動的コンピテンス、心理的アウトカムとの関連の分析を行った。詳細な結果は、以下の表 53-表 60 に示す。

まず、生徒のパーソナリティ特性について、中学生の調和性は文化部への傾倒と中程度の関連が見られた。

表 53. 文化部への傾倒と性格特性の関連

|                   | 外向性 | 調和性 | 誠実性 | 神経症傾向 | 開放性  |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .17 | .36 | .18 | -.20  | -.03 |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .09 | .17 | .17 | -.07  | .00  |

一方、感情知性との関連については、中学生で、1 時点目の文化部への傾倒と、同時点の自己感情の制御と他者感情の認知との間に中程度の関連が確認された。セルフコントロールについても、中学生で、1 時点目の文化部への傾倒と同時点のセルフコントロールとの間に中程度の関連が見られた。

表 54. 文化部への傾倒と感情知性・自己制御の関連

|                   | 自己感情の制御<br>(1 時点目) | 他者感情の認知<br>(1 時点目) | 自己感情の表現<br>(1 時点目) | セルフコントロール<br>(1 時点目) |
|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .38                | .37                | .27                | .37                  |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .20                | .27                | .19                | .19                  |

文化部への傾倒とエンゲージメントの関連については、中学生・高校生のいずれも、1時点目の感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントとの間に、中程度の関連が見られた。一方、2時点目の同コンピテンスとの関連については、高校生において、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントとの間に中程度の関連が確認された。1時点目の得点を統制した偏相関分析では、.20を超えるものは見られなかった。

表 55. 文化部への傾倒とエンゲージメントの関連

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目) | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .30                    | .36                    | .17                    | .28                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .31                    | .36                    | .30                    | .36                    |

表 56. 文化部への傾倒とエンゲージメントの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 感情的エンゲージメント<br>(2 時点目) | 行動的エンゲージメント<br>(2 時点目) |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .00                    | .09                    |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .12                    | .19                    |

文化部への傾倒と学習への動機づけについては、いずれの学校段階においても、また、いずれの時点においても、1時点目の文化部への傾倒と中程度以上の関連は見られなかった。

表 57. 文化部への傾倒と学習への動機づけの関連

|                   | 内的調整<br>(1 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(1 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(1 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目) | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的<br>調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的<br>調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .16             | .20                   | .05                    | -.03            | .11             | .19                   | .02                    | .02             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .26             | .25                   | .15                    | .03             | .26             | .23                   | .14                    | .04             |

表 58. 文化部への傾倒と学習への動機づけの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 内的調整<br>(2 時点目) | 同一化的調整<br>(2 時点目) | 取り入れ的調整<br>(2 時点目) | 外的調整<br>(2 時点目) |
|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .00             | .05               | .03                | .04             |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .13             | .10               | .04                | .02             |

文化部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連については、中学生の 1 時点目の well-being と中程度の関連が見られた。しかし、2 時点目については、中程度以上の関連は、いずれの学校段階でも確認されなかった。1 時点目を統制した偏相関分析でも、関連の大きさは最大で.10 であった。

表 59. 文化部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの関連(1 時点目)

|                   | 自尊心<br>(1 時点目) | well-being<br>(1 時点目) | 抑うつ<br>(1 時点目) | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .27            | .31                   | -.27           | .23            | .19                   | -.19           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .18            | .21                   | -.19           | .18            | .15                   | -.20           |

表 60. 文化部への傾倒と自尊心・well-being・抑うつとの偏相関分析(1 時点目を統制)

|                   | 自尊心<br>(2 時点目) | well-being<br>(2 時点目) | 抑うつ<br>(2 時点目) |
|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 中学生：傾倒<br>(1 時点目) | .10            | .05                   | -.05           |
| 高校生：傾倒<br>(1 時点目) | .09            | .03                   | -.08           |

#### 1-4 考察

本章では、学校行事及び部活動が、いかに同時点及びその後の社会情緒的コンピテンスと関連するのか、その基礎的知見を提示することができた。このような観点から実施された大規模調査は、他に類を見ず、このようなデータを得ることができた点は、意義深いと考えられる。以下、各分析結果について、考察を加える。

まず、一番思い出に残っている学校行事の選択者数の検討を行った。その結果、どの学校段階においても、思い出に残る学校行事として、「宿泊行事」が最も多くの者に挙げられていた。無論、本調査は、全国の学校で実施した調査ではなく、この結果は、どのような学校行事に力を入れた学校を対象に調査したかによっても異なる可能性が想定される。そのため、この知見は、一般化される知見というよりは、本調査の対象としたサンプルの特徴を捉えたものと考えられよう。しかし、それでもなお、様々な学校行事の設定されている中、「宿泊行事」を思い出に残る学校行事として挙げた者が、小学生において 41.5%、中学生において 34.4%、高校生において 43.0%を占めていたことは注目に値する。

次に、学校行事と社会的コンピテンスとの関連について、相関分析を行った結果、ビッグファイブの調

和性、感情知性の他者感情の認知、エンゲージメント、学習への動機づけの同一化的調整は、多くの場合で学校行事への傾倒と中程度の関連が見られた。学校行事は、集団活動を基盤とした活動であるため、どの学校行事においても、その活動に傾倒している児童生徒ほど、他者との関係性構築に関わる社会情緒的コンピテンスや、学習意欲に関わる社会情緒的コンピテンスが高いのでないかと考えられる。

また、その心理的なアウトカムとしては、どの学校行事の活動内容においても、多くの場合で **well-being** と中程度の関連が見られた。学校行事に没頭できるかは、そのときの児童生徒の幸福感に関わる重要な要因である可能性がある。児童生徒が学校行事に没頭できるよう、配慮することは、児童生徒の心理面でのサポートという意味で重要であることが示唆されたと言える。

ただし、これらの関連については、その多くが、同時点の社会情緒的コンピテンスとの関連であることには留意が必要である。本研究で同時点における関連が見られたとしても、それは、学校行事の効果が見られる、という因果関係を必ずしも意味しない。例えば、学校行事への傾倒と他者感情の認知との 1 時点目の関連が認められたとして、この知見だけでは、「学校行事に没頭した“から”、他者感情の認知が高まる」ことを示すことには不十分で、「他者感情の認知が高かったために、学校行事に没頭していた」という可能性もある。実際、2 時点目の社会情緒的コンピテンスとも、一貫して、中程度以上の関連が見られる学校行事は見られず、偏相関分析においても、.20 以上の関連が見られたものは、ほとんど見られなかった。

そのため、少なくとも「もっとも思い出に残っている」学校行事に関しては、そこに没頭することが、その 1 年近く後のコンピテンスの高さに関連するとまでは言えない。ただし、本研究の知見のみで学校行事の効果の低さを結論付けるのは早急である。本研究では、学校行事の活動内容を一つに限定せず、「もっとも思い出に残っている」学校行事を想起させる形式をとっていた。そのため、本研究の学校行事の対象は、様々に行われる学校行事の中でも、相対的に、自身にとって没頭しやすい活動が選択された可能性があり、相関の希薄化が生じている可能性がある。ゆえに、学校行事の活動内容を固定すると、また、今回とは異なる結果が見られる可能性もある。先行研究の少ない状況を考えれば、今回の調査は非常に意義深いものと考えられるものの、学校行事の効果を検証するためには、今後、学校行事の活動内容を固定したり、より広いサンプルで何度も調査を重ねたりすることで、より頑健な知見を得ていく必要がある。

また、本章では、中学校、高校での部活動への傾倒と社会情緒的コンピテンスとの関連についても検討した。部活動への所属状況を分析した結果、何らかの部活動に所属したことのある者は、各学校段階の 9 割に上っていた。ベネッセの調査では、中学 1・2 年生は 90% 前後、高校生 1・2 年生は 75% 前後の生徒が参加しているとのことであったが(ベネッセ教育研究開発センター, 2013)、本調査対象者は、中学のみならず、高校生についても、9 割の生徒が部活動に参加しており、部活動に熱心な生徒が多いことがうかがえた。

このようなサンプルの中で、運動部、文化部への傾倒と社会情緒的コンピテンスとの関連を検討した結果、運動部、文化部いずれの部活動でも、共通して、中程度以上の関連の見られた社会情緒的コンピテンスは、感情知性の他者感情の認知、エンゲージメントであった。部活動に没頭しているほど、他者感情の認知が高く、授業や学校に向かう意欲が高いことがうかがえる。これは、欧米の課外活動参加が、社会的コンピテンス (Larson et al., 2006; Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009) や対人コンピテンス (Mahoney et al., 2003)、学業コンピテンス (Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009) と関連するといった報告と一貫した知見であると考えられる。

アウトカムとの関連に関しては、部活動においても、学校行事と同様に、**well-being** と中程度の関連が見られた。部活動での先行研究では、部活動へのコミットメントが高いほど、学校生活への満足度が高まることが示唆されている(角谷・無藤, 2001)ほか、部活動に満足している部員ほど、学校生活全体にも満足しているといった知見が見られる(吉村, 1997)。また、部活動への積極性が高いほど、学業コンピテンスや学校生活への満足感が高く、部活動での積極性が高いと、その後の学校生活満足感が、より大きく伸びていくという報告もなされている(角谷, 2005)。本研究から満足感という点のみならず、幸福感という点においても、

部活動は、一定の寄与を果たす可能性が示唆されたと言えよう。

ただし、学校行事と同様、上記の関連については、そのほとんどが、同時点で測定した社会情緒的コンピテンスとの関連であることには留意が必要である。2 時点目の社会情緒的コンピテンスとも中程度の関連を示したのは、高校における文化部所属生徒の部活動への傾倒と情緒的、行動的エンゲージメントとの関連のみであった。無論、本研究は、様々な部活動の見られる中、その部活動を運動部と文化部という大雑把なくくりでしか検討を行っていないため、今後、より精緻に部活動の活動内容を分類して検討を行っていくと、異なる結果が出てくる可能性も十分に残されている。このような調査を積み重ねる中で、より頑健な知見を得ながら、効果的な部活動の在り方を模索していく必要があるのではないかと考えられる。

#### 【引用文献】

- ベネッセ教育研究開発センター (2013). 第 2 回 放課後の生活時間調査報告書 ベネッセ教育総合研究所.  
[http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2015\\_houkago\\_spreadsheet2.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/2015_houkago_spreadsheet2.pdf) (2016 年 8 月 21 日)
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391–401.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1029–1043.
- Gadbois, S., & Bowker, A. (2007). Gender Differences in the Relationships Between Extracurricular Activities Participation, Self-description, and Domain-specific and General Self-esteem. *Sex Roles: A Journal of Research*, 56, 675–689.
- 河本 愛子 (2014). 中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して. *発達心理学研究*, 25, 453-465.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45, 354–367.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409–418.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 365–379.
- Simpkins, S., Eccles, J., & Becnel, J. (2008). The Mediational Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment. *Developmental Psychology*, 44, 1081–1094.
- 角谷詩織・無藤隆 (2001). 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義：充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて *心理学研究*, 72, 70-86.
- 角谷詩織 (2005). 部活動への取組が中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか：学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから *発達心理学研究*, 16, 26-35.

恒吉僚子 (2012). 国際的に見た日本の学校行事の意義. 道徳と特別活動, 29, 4-7.

吉村斉 (1997). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方：自己表現・主張の重要性. 教育心理学研究, 45, 337-345.

(河本愛子)

## 第2節 所属学級・教師との関連及び家庭の状況の要因

### 2-1 問題と目的

本節では、児童生徒の社会情緒的コンピテンスの発達に関連し得る要因として、教師及び家庭に関する状況を取り上げる。

近年、我が国の公立学校教育職員の精神疾患による休職者数の多さが指摘されており、教師のメンタルヘルス改善を課題とした対策が試みられている（江澤,2013；文部科学省, 2013 など）。教師のメンタルヘルスに対するケアは、それ自体が重要なものではあるが、彼らが日々向き合う子供たちへの影響という点からも非常に大きな意義を持ち得る。学校が学業達成の場だけではなく社会情緒的コンピテンスを育む場でもあることを考えると、教師は学習に関する情報の提供を行うだけではなく、児童生徒の社会情緒的コンピテン発達にも大いに寄与する存在であると推測できる。これまでに、教師の自己効力感や抑うつ傾向が子供の学業成績に影響すること（Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone,2006；McLean, & Connor, 2015）や、教師自身のバーンアウトが子供たちの社会情緒的な不適応と関連すること（Hoglund, Klinge, & Hosan, 2015）などが明らかとなっている。これらを踏まえると、教師の心理的側面が子供の認知・非認知両面の様々なコンピテン発達と関連することは想像に難くないが、特に、我が国における体系的な実証研究はあまり見受けられない。そこで、教師要因が子供たちの社会情緒的コンピテンスといかにに関わり得るのかを確認することとしたい。

また、本節では付属的に家庭状況との関連についても取り上げる。家庭における人的資本の投資が子供たちの社会情緒的コンピテン発達に影響を及ぼすことは、既に多くの報告がある（e.g. Heckman, 2013 古草 2015）が、家庭環境と子供の発達との関連については、発達の早期段階に注目されることが多かった。そこで、児童期・青年期の社会情緒的コンピテンスにおいても家庭状況との関連が認められるのかを検討する。

なお、ここでは、学級全体の特徴とそこに所属する児童生徒のコンピテンスとの関連を検討するため、学級全体で見たときの教師の特徴や、平均的な家庭環境を問題にする。

### 2-2 使用尺度

教師要因となる指標としては、1 時点目調査での教師回答より、教師の年齢、教員歴、well-being、抑うつを使用した。教員歴は、産休・育休等の休み期間を除いた教員開始からの年数を非常勤講師期間も含めて問うた。well-being・抑うつ尺度に関しては、第1章第2節を参照されたい。

家庭状況要因に関しては、1 時点目調査での保護者回答より、家庭の収入及び蔵書数を使用した。収入は、社会経済的地位の指標として用い、「あなたのご家庭の 2015 年のボーナスを含めた税込み総収入はおおよそいくらでしたか」という問いを設定した上で、1: 100 万円未満, 2:100-200 万円未満, 3:200-300 万円未満, 4:300-400 万円未満, 5:400-500 万円未満, 6:500-600 万円未満, 7: 600-700 万円未満, 8:700-800 万円未満, 9: 800-900 万円未満, 10:900-1,000 万円未満, 11:1,000 万円以上の選択肢より回答を得た。蔵書数は、家庭内での文化資本を示すものとして使用した。質問紙では、「ご家庭の中に、本（マンガ・週刊誌などではない）は何冊程度ありますか」と問い、1: ほとんどない, 2: 10 冊程度, 3: 20 冊程度, 4:30 冊程度, 5: 40 冊程度, 6: 50 冊以上の選択肢の中から回答を求めた。

児童生徒の社会情緒的コンピテンスの指標には、1 時点目の感情知性と、1・2 時点目の自尊感情・エンゲージメント（学習への取組）・学習への動機づけを取り上げた。各尺度の詳細については、第1章第2節を参照されたい。

## 2-3 結果

教師・家庭状況に関する変数の記述統計を学校種別ごとに以下の通り示す(Table1,2)。なお、前述の通り、本節においては、学級全体の特徴とそこに所属する児童生徒のコンピテンスとの関連を検討することが主目的であるため、個別データが得られている家庭状況の変数についても、学級単位での平均値を用いている。

Table1 教師変数の記述統計（学級ごとの平均）

|                |     | 平均値   | 標準偏差  | 中央値  | 最小値  | 最大値  |
|----------------|-----|-------|-------|------|------|------|
| 教師の年齢          | 小学生 | 35.29 | 10.21 | 33   | 23   | 58   |
|                | 中学生 | 37.60 | 10.92 | 34   | 23   | 58   |
|                | 高校生 | 42.71 | 10.49 | 45   | 24   | 58   |
|                |     |       |       |      |      |      |
| 教師の教員歴         | 小学生 | 10.68 | 9.62  | 8    | 1    | 38   |
|                | 中学生 | 13.41 | 10.93 | 9    | 1    | 35   |
|                | 高校生 | 18.43 | 10.59 | 19   | 2    | 36   |
|                |     |       |       |      |      |      |
| 教師の well-being | 小学生 | 2.56  | 1.10  | 2.60 | 0.20 | 5    |
|                | 中学生 | 2.56  | 1.20  | 2.60 | 0    | 5    |
|                | 高校生 | 2.62  | 1.06  | 2.60 | 0.60 | 5    |
|                |     |       |       |      |      |      |
| 教師の抑うつ         | 小学生 | 1.86  | 0.86  | 1.67 | 1    | 5    |
|                | 中学生 | 1.90  | 0.84  | 1.67 | 1    | 4.67 |
|                | 高校生 | 1.64  | 0.61  | 1.50 | 1    | 3.83 |
|                |     |       |       |      |      |      |

Table2 家庭状況変数の記述統計（学級ごとの平均）

|        |     | 平均値  | 標準偏差 | 中央値  | 最小値  | 最大値   |
|--------|-----|------|------|------|------|-------|
| 家庭の収入  | 小学生 | 7.20 | 1.13 | 7.30 | 4.50 | 10.33 |
|        | 中学生 | 6.66 | 1.00 | 6.63 | 4.45 | 8.94  |
|        | 高校生 | 7.03 | 1.64 | 7.54 | 3.83 | 10.17 |
|        |     |      |      |      |      |       |
| 家庭の蔵書数 | 小学生 | 4.30 | 0.49 | 4.25 | 3.33 | 5.42  |
|        | 中学生 | 4.15 | 0.44 | 4.12 | 3.27 | 5.30  |
|        | 高校生 | 4.39 | 0.79 | 4.56 | 2.59 | 5.69  |
|        |     |      |      |      |      |       |

また、児童生徒の社会情緒的コンピテンスのうち、感情知性の下位尺度の記述統計を Table3 に記した。それぞれの信頼性  $\alpha$  値は、小、中、高の順に自己の感情制御が.66/.68/.68、他者感情の認知が.76/.75/.72、自己感情の表現が.82/.86/.87 であり、自己の感情制御因子での値がやや低いものの、信頼性が認められたと判断した。自尊感情の記述統計情報は第2章第1節を、エンゲージメント、学習への動機づけについては、第2章第2節を参照のこと。



Table3 感情知性各下位尺度記述統計結果

|         |     | 平均値  | 標準偏差 | 中央値  | 最小値  | 最大値  |
|---------|-----|------|------|------|------|------|
| 自己の感情制御 |     |      |      |      |      |      |
|         | 小学生 | 3.42 | 0.19 | 3.43 | 2.82 | 3.85 |
|         | 中学生 | 3.34 | 0.16 | 3.34 | 2.89 | 3.82 |
|         | 高校生 | 3.27 | 0.15 | 3.27 | 2.95 | 3.63 |
| 他者感情の認知 |     |      |      |      |      |      |
|         | 小学生 | 3.64 | 0.21 | 3.63 | 3.12 | 4.10 |
|         | 中学生 | 3.60 | 0.16 | 3.59 | 3.24 | 3.97 |
|         | 高校生 | 3.53 | 0.20 | 3.52 | 2.86 | 3.92 |
| 自己感情の表現 |     |      |      |      |      |      |
|         | 小学生 | 3.35 | 0.23 | 3.33 | 2.75 | 3.89 |
|         | 中学生 | 3.29 | 0.19 | 3.27 | 2.72 | 3.75 |
|         | 高校生 | 3.21 | 0.20 | 3.21 | 2.73 | 3.74 |

次に、小・中・高校別に、各変数間の 2 変量相関分析を行った(Table4-6)。なお、相関分析においても、個別ペアデータが得られている家庭状況変数に関して学級全体の平均値を用いた分析を行っている。

得られた結果の概要について記していく。まず、Table4 に教師・家庭状況要因と 1 時点目の感情知性、1・2 時点目の自尊感情との相関分析結果を挙げた。小学校調査では、教師の抑うつ傾向が感情知性の下位尺度である自己感情表現及び 2 時点目の自尊感情と弱い負の相関関係にあると示された。また、家庭の収入は、感情知性の各下位尺度及び 1・2 時点双方の自尊感情と弱～中程度正の方向に関連することが、家庭の蔵書数は、自己感情表現及び 1・2 時点双方の自尊感情と弱く関連することが明らかとなった。中学校調査では教師の年齢と教員歴が感情知性の下位尺度である自己感情制御及び 1・2 時点双方の自尊感情と弱い正の相関関係にあった。また、家庭の収入と蔵書数は、1・2 時点双方の自尊感情と弱程度関連していた。高校調査では、教師の well-being が 2 時点目の自尊感情と弱く相関していた。家庭の収入や蔵書数と自己感情制御とは弱い相関、自己感情表現や両時点での自尊感情とは、中からやや強い相関が認められた。

Table4 教師・家庭状況変数と感情知性の各下位尺度・自尊感情（1・2時点目）との相関係数

|               | 自己感情制御<br>(1 時点目) | 他者感情認知<br>(1 時点目) | 自己感情表現<br>(1 時点目) | 自尊感情<br>(1 時点目／2 時点目) |        |
|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|--------|
| 小学校           |                   |                   |                   |                       |        |
| 教師年齢          | .10               | .15               | .01               | .05                   | ／ .15  |
| 教員歴           | .14               | .17               | .05               | .12                   | ／ .12  |
| 教師 well-being | .02               | .16               | .16               | .01                   | ／ -.05 |
| 教師抑うつ         | -.12              | -.14              | -.20              | .01                   | ／ -.26 |
| 家庭の収入         | .24               | .23               | .31               | .39                   | ／ .38  |
| 家庭の蔵書数        | .13               | .06               | .20               | .26                   | ／ .34  |
| 中学校           |                   |                   |                   |                       |        |
| 教師年齢          | .22               | .04               | .05               | .22                   | ／ .23  |
| 教員歴           | .31               | .03               | .07               | .28                   | ／ .22  |
| 教師 well-being | .06               | .09               | .05               | .07                   | ／ .04  |
| 教師抑うつ         | .08               | .19               | .06               | .00                   | ／ -.13 |
| 家庭の収入         | .12               | .03               | .12               | .21                   | ／ .22  |
| 家庭の蔵書数        | .19               | .05               | .17               | .25                   | ／ .21  |
| 高校            |                   |                   |                   |                       |        |
| 教師年齢          | .07               | -.05              | -.05              | -.04                  | ／ .03  |
| 教員歴           | .08               | -.07              | -.05              | -.05                  | ／ .04  |
| 教師 well-being | .07               | .00               | .17               | .17                   | ／ .23  |
| 教師抑うつ         | .06               | .08               | -.09              | -.09                  | ／ -.16 |
| 家庭の収入         | .23               | .15               | .58               | .66                   | ／ .68  |
| 家庭の蔵書数        | .21               | .16               | .55               | .58                   | ／ .62  |

※家庭の収入・蔵書数・教師年齢・教員歴・教師の well-being・抑うつは、全て1時点目調査において測定されたもの（以降同じ）

次に、Table5 では、学習への取組の指標となるエンゲージメントの各下位尺度との相関分析結果を掲載した。小学校調査においては、教員歴が1時点目の感情的エンゲージメントと弱く相関しており、教師の抑うつ傾向が2時点目の両エンゲージメントと弱い負の相関を呈した。中学校調査においては、教師の年齢と抑うつ、well-being が2時点目の行動的エンゲージメントと、また教員歴が両時点の行動的エンゲージメントと弱く関連していた。また、家庭の収入と蔵書数は、1時点目の行動的エンゲージメントと中程度相関しており、蔵書数は、2時点目の行動的エンゲージメントとも弱い相関関係にあった。高校調査においては、教師の well-being が2時点目の両エンゲージメントと弱く相関していた。家庭の収入及び蔵書数は、両時点の両エンゲージメントとやや強い相関関係にあることが分かった。

Table5 教師・家庭状況変数とエンゲージメントの各下位尺度との相関係数

|               | 感情的エンゲージメント<br>(1 時点目／2 時点目) |        | 行動的エンゲージメント<br>(1 時点目／2 時点目) |        |
|---------------|------------------------------|--------|------------------------------|--------|
| 小学校           |                              |        |                              |        |
| 教師年齢          | .15                          | ／ .11  | .05                          | ／ .06  |
| 教員歴           | .20                          | ／ .09  | .10                          | ／ .01  |
| 教師 well-being | .16                          | ／ .02  | .19                          | ／ .17  |
| 教師抑うつ         | -.15                         | ／ -.24 | -.12                         | ／ -.28 |
| 家庭の収入         | .07                          | ／ .17  | .08                          | ／ .12  |
| 家庭の蔵書数        | .08                          | ／ .17  | .06                          | ／ .15  |
| 中学校           |                              |        |                              |        |
| 教師年齢          | .07                          | ／ .13  | .10                          | ／ .22  |
| 教員歴           | .13                          | ／ .18  | .20                          | ／ .27  |
| 教師 well-being | .13                          | ／ .17  | .11                          | ／ .24  |
| 教師抑うつ         | -.05                         | ／ -.17 | -.03                         | ／ -.21 |
| 家庭の収入         | .14                          | ／ .07  | .42                          | ／ .17  |
| 家庭の蔵書数        | .19                          | ／ .14  | .42                          | ／ .20  |
| 高校            |                              |        |                              |        |
| 教師年齢          | .06                          | ／ .11  | .07                          | ／ .10  |
| 教員歴           | .08                          | ／ .13  | .08                          | ／ .12  |
| 教師 well-being | .15                          | ／ .23  | .15                          | ／ .20  |
| 教師抑うつ         | -.03                         | ／ -.10 | -.04                         | ／ -.07 |
| 家庭の収入         | .79                          | ／ .75  | .68                          | ／ .68  |
| 家庭の蔵書数        | .76                          | ／ .73  | .63                          | ／ .64  |

Table6 は、学習に対する動機づけとの相関分析結果である。小学校調査では、教員歴が 1 時点目の内的調整と弱く相関していた他は、教師変数との関連が見られなかった。家庭収入は、両時点の内的調整・同一化調整と弱い相関があった。家庭蔵書数は、2 時点目の内的調整・1 時点目の同一化調整と弱い相関があった。中学校調査では、教師の well-being と 1 時点目の内的調整のみが弱く関連していた。家庭の収入及び蔵書数は、両時点の内的調整と弱く相関していた。高校調査では、教師の well-being が両時点の内的調整及び 2 時点目の同一化調整と弱い相関関係にあった。家庭の収入及び蔵書数は、両時点の全ての下位尺度と中～強い相関関係にあることが分かった。

Table6 教師・家庭状況変数と学習への動機づけの下位尺度との相関係数

|               | 内的調整<br>(1 時点目 / 2 時点目) | 同一化調整<br>(1 時点目 / 2 時点目) | 取り入れ的調<br>(1 時点目 / 2 時点目) | 外的調整<br>(1 時点目 / 2 時点目) |
|---------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 小学校           |                         |                          |                           |                         |
| 教師年齢          | .17 / .13               | .08 / .16                | -.06 / -.04               | -.09 / -.10             |
| 教員歴           | .24 / .10               | .17 / .11                | -.06 / -.08               | -.08 / -.08             |
| 教師 well-being | .05 / .04               | .00 / -.03               | .07 / -.02                | .07 / .08               |
| 教師抑うつ         | -.16 / -.18             | -.09 / -.04              | -.06 / -.03               | -.13 / .10              |
| 家庭の収入         | .20 / .30               | .32 / .25                | .02 / .00                 | -.12 / -.02             |
| 家庭の蔵書数        | .19 / .28               | .25 / .10                | -.01 / -.08               | -.01 / .01              |
| 中学校           |                         |                          |                           |                         |
| 教師年齢          | .13 / .12               | .14 / -.09               | .02 / .01                 | -.08 / -.12             |
| 教員歴           | .19 / .19               | .12 / -.04               | -.01 / .00                | -.07 / -.09             |
| 教師 well-being | .24 / .15               | .09 / .11                | .10 / .19                 | -.09 / .09              |
| 教師抑うつ         | -.11 / -.17             | .02 / -.07               | .11 / -.14                | .14 / -.17              |
| 家庭の収入         | .30 / .24               | .15 / .04                | .17 / .11                 | .01 / .02               |
| 家庭の蔵書数        | .21 / .21               | .09 / .19                | -.10 / .00                | -.11 / .00              |
| 高校            |                         |                          |                           |                         |
| 教師年齢          | .08 / .06               | .04 / .05                | .00 / .01                 | .08 / .02               |
| 教員歴           | .10 / .06               | .07 / .08                | .01 / .03                 | .11 / .05               |
| 教師 well-being | .20 / .21               | .17 / .22                | .07 / .16                 | .03 / .08               |
| 教師抑うつ         | -.11 / -.09             | -.05 / -.10              | -.12 / -.11               | -.12 / -.05             |
| 家庭の収入         | .81 / .80               | .74 / .77                | .79 / .81                 | .41 / .47               |
| 家庭の蔵書数        | .78 / .77               | .71 / .72                | .75 / .74                 | .41 / .43               |

## 2-4 考察

本節では、児童生徒の社会情緒的コンピテンスに関連する要因として、教師及び家庭の状況に焦点を当て、学級全般の傾向について検討を行った。その結果、大まかな傾向として、教師の経験及び精神的健康や家庭状況は、ここで取り上げた子供たちの種々の社会情緒的コンピテンスと関連し得ることが明らかとなった。

まず、教師変数との関わりについての傾向を述べると、小中学生の感情知性や自尊感情、学習態度（エンゲージメント・動機づけ）が教師の年齢や教員歴と関連していた一方で、中高生の自尊感情や学習態度と関連していたのは、教師自身の well-being であった。これらの結果を鑑みると、児童生徒の社会情緒的コンピテンス発達には、より経験を積んだ教師によって促進され得るが、それは、児童期後期から青年期前期頃までに限定され、青年期の後半になると、むしろ教師自身がどの程度日々の生活に満足しているかの方が重要になってくると示唆される。ただし、教師の抑うつ傾向は、小学生の感情知性や自尊感情、学習態度とのみ負の方向で関連が見られた。抑うつ傾向と well-being は、どちらも精神的健康の指標と考えられるため、この結果のみで解釈することは難しいが、教師自身の気分の落ち込みや主観的苦痛は、より幼い児童期段階の子供たちの発達に影響を及ぼしやすいのかもしれない。また、文部科学省が 2016 年に実施した悉皆調査では、教師の平均年齢が公立小学校では 43.4 歳、公立中学校では 43.9 歳、公立高校では 46.0 歳であったのに対し、本調査での教師の平均年齢は、Table1 に挙げたように小中学校で 30 代、高校で 40 代前半とい

ずれも全国平均よりも若く、特に、小学校においてその差が大きかった。そのため、教師年齢や教員歴及び教員の抑うつ傾向が子供の発達に影響するのは、比較的若い教師－子供間においてのみである可能性もあるだろう。いずれにしても、今回の結果からすると、教師のメンタルヘルスの問題は、前述の通りそれ自体が対処すべき重大な課題であるが、子供たちの健やかな発達への影響という点においても、更に重要性を増すと言える。ただし、教師と児童生徒らの関わり方は、学校段階によって異なる点に留意しなければならない。現在の日本では、小学校においては学級担任制を、中学校、高校においては教科担任制をとることが多いため、教師と子供との関係性も小学校と中学・高校とでは当然異なるだろう。中学校以降は、教科担任の教師による影響も考慮する必要があるかもしれない。また、今回は教師変数として 1 時点目調査で得られた情報を扱ったが、担任の持ち上がり制等については、考慮に入れなかった。分析結果からは、1 時点目の教師の変数が子供の 2 時点目の社会情緒的コンピテンスと関わることも一部示されたが、これが、同一の教師との経時的な関わりにおいて及ぼされているものなのか、次年度以降当該教師との関わりがなくても、1 時点目の教師の状況が 1 年後の子供たちの発達を予測するものなのかについては不明である。詳細な情報を含んだ検討が要される。

次に、家庭状況との関連について、家庭の収入や蔵書数が小中高全てにおいて感情知性、自尊感情、学習態度と相関する結果となったが、特に強い相関結果を示したのは、高校調査での分析においてであった。冒頭で述べた通り、これまで幼少期の家庭環境が社会情緒的コンピテンスの重要な決定要因と指摘されてきたが、本調査では、むしろ、家庭環境は、高校生の社会情緒的コンピテンスと強く関わる事が明らかとなった。家庭環境の影響は、児童期・青年期に至っても続くだけではなく、青年期の中期段階において一層影響力を強めると考えられ得る。特に、高校生調査では、学習態度に関わる全ての指標との強い関連が認められた。この結果は、荻谷(2001)の「インセンティブ・ディバイド (意欲の格差)」と関わるものかもしれない。荻谷は、主に高校生を対象とした調査結果から、社会階層によって学ぶことへの意欲自体の格差が生じ、現代日本においては、それが益々拡大していると考察している。高校生及びその保護者を対象とした大規模調査では、家庭の収入によって大学進学率が左右されると報告されている(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2007)が、これは、単に進学に関わる経費が払えないことやそれに伴う学力不足だけが進学を断念する理由になるのではなく、(低い)経済状況によって子供自身の学習に対するやる気が削がれるために起きているとも考えられる。ただし、今回の調査では、家庭環境について年収・蔵書数共に具体的な数値を求めるのではなく、カテゴリー的な選択肢を設定して回答を求めている。そのため、ここでの結果は、一定程度の傾向が認められたに過ぎないと言える。また、調査項目は年収・蔵書数についての現在の状況のみ問うものであったため、子供たちが年少の頃からその状況が続いているのか否かについても検討しなければならないだろう。

以上のように、教師・家庭要因と児童期・青年期の社会情緒的コンピテンスとの関わりが一定程度認められた。ただし、今回の結果は、学級全体の平均点同士の相関分析によるものであり、全般的な傾向を示しているにとどまるため、解釈は、慎重に行うべきである。今後、個別ペアの情報や各環境の経時的状況も含めた検討が必要となるだろう。

#### 【引用文献】

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*, 473-490.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター.(2007). 高校生の進路追跡調査 第1次報告書
- 江澤和雄.(2013). 教職員のメンタルヘルスの現状と課題. *レファレンス*, 63, 5-28.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance* MIT Press. (ヘックマン, J.J. 古草秀子 (訳) (2015) .

幼児教育の経済学 東洋経済新報社)

Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*, 337-357.

荻谷剛彦. (2001). 階層化日本と教育危機: 不平等再生産から意欲格差社会へ. 有信堂高文社.

McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Development, 86*, 945-954.

文部科学省.(2013). 教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）. 教職員のメンタルヘルス対策検討会議

文部科学省(2016). 平成 28 年度学校教員統計調査（中間報告）

（石井 佑可子）

---

質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する中間報告書  
社会情緒的コンピテンス調査研究に係る分析結果報告書

平成 30（2018）年 3 月

発行所 国立教育政策研究所  
住所 〒100-8951  
東京都千代田区霞が関 3－2－2  
印刷 株式会社 内浦

---

